

Wigger, Lothar [Hrsg.]

Forschungsfelder der allgemeinen Erziehungswissenschaft

Opladen : Leske und Budrich 2002, 256 S. S. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Wigger, Lothar [Hrsg.]: Forschungsfelder der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, 256 S. S. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56322 - DOI: 10.25656/01:5632

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56322>
<https://doi.org/10.25656/01:5632>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Lothar Wigger

Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“
der DGfE

Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand mit über 140 Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern vom 28. Februar bis zum 2. März 2001 unter dem Titel „Aufgaben, Funktionen und Perspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ an der Universität Dortmund statt.

Zur Vorgeschichte der Tagung gehört die organisatorische Neustrukturierung der DGfE. Eine Gliederung in 13 Sektionen hat im Jahr 1999 die historisch nach und nach entstandene Struktur mit zuletzt 25 Kommissionen abgelöst, die systematisch nicht begründet werden konnte und offenbar auch der Öffentlichkeit und anderen wissenschaftlichen Organisationen aus dem In- und Ausland nicht mehr vermittelbar war (vgl. LENZEN 1997a; 1997b; 1998, S. 79f.; GOGOLIN 1999, S. 23f.). Nach kontrovers und teilweise hitzig geführten Debatten sind nun die vier Kommissionen ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘, ‚Pädagogische Anthropologie‘, ‚Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung‘ und ‚Wissenschaftsforschung‘ zur Sektion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ zusammengeschlossen.

Am Anfang der Überlegungen zu einer gemeinsamen Tagung der vier Kommissionen standen u.a. der Gedanke und der Wunsch eines gegenseitigen Kennenlernens der bislang getrennten Arbeitszusammenhänge. Dementsprechend wurde die Tagung konzipiert: Jede Kommission stellte sich, ihre bisherige Arbeit und ihre Vorhaben in mehreren Referaten vor.

Der Gewinn der Tagung lag nun nicht nur darin, dass die Kommissionen sich jeweils ihrer selbst vergewissert haben. Die Vorstellungen der vier Kommissionen, ihre jeweiligen Rückblicke auf ihre Geschichte, die Einblicke in ihre Forschungen und methodischen Zugänge, ihre Themen und Ergebnisse, ihr Selbstverständnis und ihr Konzept einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft boten eine Vielzahl neuer Informationen und interessanter Anregungen und eröffneten zudem einen die Grenzen der je eigenen Diskussionskreise überschreitenden Diskurs über Erträge und Desiderate, Theorien und Methoden der Arbeit der verschiedenen Kommissionen. Zwar gab es schon immer gemeinsame Symposien und Arbeitsgruppen der Kommissionen auf den Kongressen der DGfE; es gab und gibt viele Doppel- oder Dreifachmitgliedschaften und selbstverständlich viele Arbeits- und persönliche Kontakte unabhängig von den jeweiligen Kommissions-Mitgliedschaften.

ten. Neu war aber diese diskursive und offene Form der Selbstvergewisserung und Präsentation von vier Kommissionen.

Die informativen und kommunikativen Aspekte können aber Zweck und Gewinn der Tagung nur zum Teil angeben, denn die Tagung, ihre Referate und ihre Diskussionen thematisierten eine gemeinsame Angelegenheit. Es gehört zu den wissenschaftlichen Aufgaben einer jeden Wissenschaftlergemeinschaft, sich über die zu vertretende Disziplin auseinander zu setzen und wohl auch zu verständigen, zumindest ihre Aufgaben, Funktionen und Perspektiven zu beschreiben und den Rahmen für die individuellen Schwerpunkte und weiteren Forschungen abzustecken. Zu den Zielsetzungen der Tagung gehörte es deshalb auch, den bisherigen und zukünftig möglichen Beitrag der einzelnen Kommissionen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu bestimmen.

Das öffentliche Ansehen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist gering, ihre Stellung in der Lehre und an den Universitäten ist gefährdet. Zu diesen Gefährdungen zählen auch die aktuellen Empfehlungen des Expertenrates des Landes Nordrhein Westfalen (2001), die eine konsekutive Lehrerausbildung fordern. Vielleicht gibt es sinnvolle Strukturkonzepte für konsekutive Studiengänge, die die Defizite erziehungswissenschaftlicher Ausbildung der bisherigen integrierten Lehrerausbildung beheben können; die vorausgehenden öffentlich bekundeten Erwartungen stärkerer Berufsorientierung sowie effektiveren und kürzeren Studierens bedeuten aber nicht unbedingt eine Verbesserung des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Exemplarisch werden die Probleme deutlich an zwei konkreten Empfehlungen: (a) der Vorschlag der Integration der 2. Phase der Lehrerausbildung in die Master-Phase beschneidet die erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile und gefährdet die Disziplinorientierung und Wissenschaftlichkeit der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die ausschließlich in dieser Phase stattfinden soll; (b) die Empfehlung, dass durch die Modularisierung aller Studienelemente auch Berufsanwärter ohne erziehungswissenschaftliche Ausbildung neben ihrer Berufstätigkeit ihren Master erwerben können, gefährdet als training-on-the-job ebenfalls die Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung. Insgesamt besteht die Gefahr, dass die Lehrerbildung u.a. auf Kosten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft reformiert wird.

Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft ist die Leistung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft umstritten. Die Schwierigkeiten, Gegenstand und Aufgaben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu bestimmen und für ihre Fragestellungen Anerkennung zu gewinnen, beruhen nicht nur darauf, dass die Erziehungswissenschaft sich immer mehr in eine Vielzahl von Einzeldisziplinen auflöst und die pädagogische Praxis sich längst in eine Vielzahl von Einzeltätigkeiten aufgespalten hat, deren Zusammenhang fraglich und umstritten ist (vgl. BENNER 2001, S. 13f.), sondern sie sind auch zum Teil von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft selbst produziert. Distanz zur Forschung und Inhaltsleere, Unzuständigkeit und Unverbindlichkeit lauteten einige Urteile, und sie sind leider nicht nur Fremdzuschreibungen und unverständliche, unhaltbare Urteile von außen. Aber ungeachtet der Grundsatzdebatten (vgl. als Überblick VOGEL 1998) und im Gegensatz zu den pauschalen Vorwürfen von Irrelevanz und von Forschungsdefiziten haben die vier Kommissionen kontinuierlich wissenschaftlich gearbeitet und geforscht. Die kritischen Urteile sind vor diesem Hintergrund zu differenzieren und wären neu zu formulieren.

Mit der Arbeit der Kommissionen verbinden sich auch unterschiedliche Konzepte und Akzentuierungen von Allgemeiner Erziehungswissenschaft, mit deren Thematisierung

und Diskussion auf der Tagung neu begonnen wurde. Aufgrund der unterschiedlichen Gründungsinteressen und Entwicklungen der Kommissionen waren weder eine passgenaue Ergänzung der Themen, Fragestellungen und methodischen Zugriffe zu einem stimmigen Bild von Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu erwarten, noch vor aller Diskussion, Kritik und Konsenssuche eine gemeinsam geteilte, kohärente Vorstellung von Allgemeiner Erziehungswissenschaft. Erwartungen von unvereinbaren Differenzen, von Heterogenität und Heteronomie wurden aber enttäuscht. Es zeigten sich – für viele überraschend – viele wechselseitige Bezüge, Gemeinsamkeiten und vergleichbare Strukturen. Lag der Schwerpunkt der Dortmunder Tagung eher bei der Selbstdarstellung der Kommissionen und weniger bei der Erörterung eines gemeinsamen Themas oder gemeinsamer Aufgaben, so wird die weitere Aufgabe darin bestehen, in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Traditionen des Fragens und Bearbeitens von Problemen, den gegebenen Konzepten und spezifischen Kulturen des Forschens sowie den vorfindlichen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnissen, die in den vier Kommissionen ihre organisatorische Gestalt gewonnen haben, die Aufgaben und Funktionen, die Forschungsfelder und Perspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heute zu bestimmen. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft wird die Notwendigkeit ihrer Fragestellungen und die Relevanz ihres Wissens nur begründen und nachweisen können durch ihre Forschungspraxis, durch ihre intensive gemeinsame Diskussion und durch die Vermittlung ihres Wissens (sowie durch eine angemessene Selbstdarstellung und Disziplinpolitik).

Die Fruchtbarkeit der Impulse der Dortmunder Tagung für gemeinsame Forschungen und Aktivitäten in der Lehre, in den Hochschulen sowie in der Öffentlichkeit wird sich in der Zukunft erweisen. Zu den unmittelbaren Ergebnissen der Dortmunder Diskussionen gehören die Planungen zu einer Auseinandersetzung mit den aktuellen Gefährdungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und ihren Leistungsmöglichkeiten in einem Symposium „Innovationspotentiale der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ auf dem Kongress „Innovation durch Bildung“ in München (2002) und zwei gemeinsamen Arbeitsgruppen („Bildung weiterdenken. – Eine Ethnographische Pädagogik als innovatives Forschungsparadigma“ und „Neue Fachkultur in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“) sowie die Planung einer weiteren Sektionstagung im Jahr 2003.

Die ersten Überlegungen zur weiteren Arbeit zeigten, dass es eine Vielzahl von sachlichen Erfordernissen und politischen Herausforderungen, von Themen jenseits der Selbstreflexion und disziplinären Standortbestimmung, von zu bearbeitenden gegenstandstheoretischen Problemen sowie von produktiven Perspektiven für die Allgemeine Erziehungswissenschaft gibt.

Ausdruck der konstruktiven Atmosphäre und anregenden Diskussionen der Dortmunder Tagung ist der gemeinsame Wunsch einer Dokumentation. Die Gliederung des vorliegenden Beiheftes bildet die Struktur der Tagung ab, die vier Kommissionen hatten sich in unterschiedlicher Weise an jeweils einem halben Tag vorgestellt. Der Abdruck der Beiträge folgt ihrer zeitlichen Anordnung während der Tagung. Die Statements der Kommissionsvorsitzenden der abschließenden Podiumsdiskussion sind in die neu verfassten Beiträge eingegangen, die in die vier Abschnitte des Bandes jeweils einleiten und den Zusammenhang der Beiträge erläutern.

Das Gelingen einer Tagung verdankt sich immer dem Einsatz vieler. Ohne das Engagement und die Kooperation der Kommissionsvorsitzenden sowie der Referentinnen und Referenten wäre weder die Tagung so erfolgreich verlaufen noch eine Veröffentlichung so schnell möglich gewesen. Herzlich danken möchte ich im Namen des Vorstands der

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft auch dem Verlag Leske + Budrich sowie der Schriftleitung, der Redaktion und den Herausgebern der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ für ihre Bereitschaft und ihre Unterstützung, die Beiträge der 1. Sektionstagung als 1. Beiheft herauszugeben.

Der Gesellschaft der Freunde der Universität Dortmund sei an dieser Stelle, auch im Namen von Peter Vogel, für die finanzielle Unterstützung der Organisation der Tagung gedankt. Besonders zu danken ist schließlich auch Bettina Christ, Oliver Peters und Peter Kauder sowie den anderen Dortmunder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, ohne deren unermüdliche engagierte Arbeit bei der Organisation der Tagung und bei der Betreuung der Gäste die 1. Sektionstagung nicht einen so positiven Eindruck hinterlassen hätte.

Dortmund, im Oktober 2001

Lothar Wigger

Literatur

- BENNER, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – 4. vollst. neubearb. Aufl. – Weinheim. Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakt. Abschlussbericht. Münster, 20. Februar 2001. <http://www.mswf.nrw.de/miak/aktuell/top-thema/Expertenrat/Abschlussbericht.html>
- GOGOLIN, I. (1999): Bericht des Vorstandes. In: Erziehungswissenschaft, 10. Jg., H. 18, S. 21-26.
- LENZEN, D. (1997a): Geplante Binnenstruktur der DGfE. In: Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 16, S. 77-78.
- LENZEN, D. (1997b): Erläuterungen zur geplanten Binnenstruktur der DGfE. In: Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 16, S. 79-80.
- LENZEN, D. (1998): Bericht des Vorsitzenden über die Vorstandsperiode 1996 bis 1998. In: Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 17, S. 75-83.
- VOGEL, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., H. 2, S. 157-180.

Kommission Pädagogische Anthropologie

Christoph Wulf

Anthropologie und Erziehungswissenschaft

Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie

Ohne implizite oder auch explizite Annahmen über den Menschen sind weder pädagogisches Handeln noch erziehungswissenschaftliche Forschung möglich. Um pädagogisch sinnvoll und begründet handeln und forschen zu können, bedarf es daher der anthropologischen Forschung in der Erziehungswissenschaft. Dieser obliegt es, die Bedingungen und Möglichkeiten von Erziehung und Bildung unter den jeweiligen kulturellen und historischen Bedingungen zu erforschen. Pädagogisch-anthropologische Forschung richtet sich auf das für Erziehung und Bildung konstitutive Spannungsverhältnis zwischen Vervollkommen und Unverbesserlichkeit, auf Fragen der Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit, auf die impliziten Anthropologien in pädagogischen Theorien und erzieherischen Programmen.

In den bisherigen Forschungen der Kommission dazu galt es, *Arbeit und Bildung* als zwei wichtige Strategien der Vervollkommen in Antike, Christentum, Neuzeit und Gegenwart zu untersuchen, und zu zeigen, wie beide Strategien dazu dienen, individuelle und kollektive Bedrohungen zu reduzieren (vgl. LÜTH/WULF 1997). Bildung wird zur Arbeit am Selbst, während Arbeit am Selbst eine individuelle Voraussetzung gesellschaftlicher Arbeit und somit gesellschaftliche Vervollkommen schafft. Diese ursprünglich christlichen Vervollkommnungsstrategien werden in der Aufklärung intensiviert und partiell aus dem christlichen Kontext herausgelöst. Im 19. und 20. Jh. werden sie schließlich in ihrer Ambivalenz als Strategien der *Vervollkommen des Unvollkommenen* sichtbar.

Um die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung besser zu begreifen, galt es, die *anthropologischen Voraussetzungen* der Theorien und Programme wichtiger pädagogischer Denker zwischen 1750 und 1850 zu untersuchen. Am Beispiel ROUSSEAUS, CAMPES, KANTS, GOETHEs, PESTALOZZIS, HUMBOLDTs, HERBARTs und SCHLEIERMACHERs wurde gezeigt, wie Unterschiede in den Anthropologien der Autoren zu Unterschieden in ihren Vorstellungen über Bildung und Erziehung, pädagogisches Handeln und erzieherisches Wirken führen. Im untersuchten Zeitraum konstituieren sich die moderne Pädagogik und die Anthropologie und ihre wechselseitigen, sich bis in die Gegenwart auswirkenden Beziehungen (vgl. WULF 1996).

In vielen Untersuchungen wird deutlich, wie stark das anthropologische Denken mit dem Verständnis des menschlichen *Körpers und seiner Sinnlichkeit* verbunden ist. Dies zeigt sich schon in der philosophischen Anthropologie vor allem SCHELERS, PLESSNERS

und GEHLENS und in ihrer Rezeption in der Pädagogik sowie in den Arbeiten der Historischen Anthropologie, in denen der historisch und kulturell geformte Körper im Mittelpunkt des Interesses steht (vgl. KAMPER/WULF 1982; 1984; WULF 1997; BENTHIEN/WULF 2001). In der Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie zentrierte sich bislang das Interesse vor allem auf Fragen visueller Wahrnehmung und der Bedeutung von Bildern und der Einbildungskraft für Erziehung und Bildung (vgl. MOLLENHAUER/WULF 1996; SCHÄFER/WULF 1999). Ästhetische (rein sinnliche) und ästhetische Wahrnehmung werden auf dem Hintergrund verschiedener historischer Kontexte hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Erzeugung menschlichen Wissens und Handelns, der Gewohnheiten und „Alltags-Konstrukte“ betrachtet. Es werden Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Bildung zwischen der Hoffnung auf lebendige Erfahrung und ihrer Bedrohung durch den Zwangscharakter von Bildern untersucht. Unter Berücksichtigung der historischen Perspektive werden mehrere Arten von Bildern unterschieden und ihre Bedeutung für den Bildungsprozess analysiert.

In diesen Prozessen spielt der Zusammenhang zwischen *Schrift, Bildung und Selbst* eine zentrale Rolle. Dem Schriftgebrauch werden eindeutige „Bildungswirkungen“ zugeschrieben: Rationales Denken, historisches Bewusstsein und planvolles Handeln gelten als Folgeerscheinungen der Literalität. Untersucht wird die historische Beziehung zwischen Schriftlichkeit, Bildungsvorstellungen und Selbstkonstitution von einem bildungstheoretischen Fragehorizont aus. Die besondere Bildungsproblematik neuzeitlicher europäischer Gesellschaften erscheint dabei als Folge der Verschriftlichung des Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. STING 1998). Diese hat auch einen nachhaltigen Einfluss auf Gedächtnis und Bildung.

Die anthropologische Sicht auf den Zusammenhang von *Gedächtnis und Bildung* macht deutlich, welchen Stellenwert die Erinnerung, das individuelle, kollektive und kulturelle Gedächtnis, sowie die Medien des Lehrens und Lernens in den Erziehungs- und Bildungsprozessen einnehmen. Aus evolutionstheoretischer, neurobiologischer, biographischer, historischer und ästhetischer Sicht ergibt sich ein differenziertes Bild auf die mit der Gedächtnisproblematik verbundenen bildungstheoretischen Aspekte, wie die engrammatische und konstruktive Struktur des Gedächtnisses, den Zusammenhang von Erinnern und Vergessen, das normative Gedächtnis, die Metaphorik der Erinnerung, die *ars memoriae* und die modernen Informationstechnologien. Angesichts der am Anfang des 20. Jh. explodierenden Gedächtniskultur von Museen, Bibliotheken, Archiven und Denkmälern, sowie der Diskussion um die mit den „Neuen Medien“ verbundenen Verlusterfahrungen des Menschen wird eine erziehungs- und bildungstheoretische Debatte des Gedächtnisses unumgänglich (vgl. DIECKMANN/STING/ZIRFAS 1998).

Diese führt zur grundsätzlichen Frage nach der Bedeutung von Erziehung und Bildung heute und nach deren Verankerung in der Differenz der *Generationen* (vgl. LIEBAU/WULF 1996). Individuelles Leben, und somit Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse, stehen zu jeder Zeit und an jedem Ort in familiären und historischen Generationszusammenhängen. Generativität, individuelles Altern und Sterblichkeit im Kontext historischer Zeit bilden unhintergehbare Bedingungen der Erziehung. So evident diese Sachverhalte sind, so wenig präsent waren sie bis vor kurzer Zeit in der neueren pädagogischen Diskussion. Deshalb ist es erforderlich, sich die konstitutive Einbindung allen menschlichen Lebens und aller pädagogischen Prozesse in Generationszusammenhänge zu verdeutlichen und sie dadurch wieder zum Thema der Wissenschaften von Menschen zu machen.

Die Generationsfrage führt notwendigerweise zur anthropologischen Untersuchung der *pädagogischen Institutionen*, in denen Erziehung und Bildung heute stattfindet (vgl. LIEBAU/SCHUMACHER-CHILLA/WULF 2001). Die zentrale Bedeutung dieser kulturellen Institutionen, die meist nur unzulänglich erfasst wurde, liegt in der Tradierung, Vermittlung und Weiterentwicklung kulturellen Wissens. Es gilt, wichtige Felder der Erziehung unter den Kategorien „Institutionen“, „Ritual“ und „Organisation“ neu zu konzeptualisieren und anhand zentraler Institutionen der Erziehung wie Familie, Schule, Medien und Jugendkultur ethnographisch zu erforschen (vgl. GÖHLICH 2001; WULF u.a. 2001). Dabei ergeben sich neue Perspektiven auf zentrale pädagogische Fragen (vgl. WULF/GÖHLICH/ZIRFAS 2001).

Diese Untersuchungen verdeutlichen, welche zentrale Rolle *Raum und Zeit* in den Institutionen der Erziehung spielen und wie sehr Sozialisation und Erziehung über die Ordnung der Zeit und des Raums vermittelt werden. Die heutigen Veränderungen des Verhältnisses der Menschen zu Raum und Zeit legen es nahe, diesen Bedingungen verstärkt Aufmerksamkeit zuzuwenden. *Raum* wird dabei als Medium der Inkorporation sozialer Bedeutungssysteme verstanden. Indem bedeutsame Ereignisse und Handlungen im Raum körperlich erfahren werden, tritt dieser zwischen den Einzelnen und die Dinge und trägt zur Vergesellschaftung des Einzelnen bei. Soziale Räume und soziale Prozesse konstituieren sich wechselseitig real und imaginär. Produktions-, Reproduktions-, Freizeit- und altersspezifische Räume werden geschaffen und stellen Formen sozialer Differenzierung dar (vgl. LIEBAU/MILLER-KIPP/WULF 1999).

Die zeitliche Einbettung des menschlichen Körpers verläuft in pädagogisch-anthropologischer Sicht zwischen zeitlicher Disziplinierung (Synchronisation) einerseits und individueller „Eigenzeit“ andererseits. *Zeit* ist als Körperzeit in die leibliche und seelische Grundstrukturierung unseres Lebens eingeflochten. Zeitbewusstsein artikuliert sich in Lebensgeschichten und in der Strukturierung pädagogischen Handelns; *Zeit* ist deshalb in der pädagogischen Reflexionstradition immer wieder zum Thema geworden und auch weiterhin Thema bildungstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Zeiterfahrung und Zeitorganisation lassen sich in bezug auf unterschiedliche Räume und Organisationsformen rekonstruieren und in ihrer Bildhaftigkeit nachzeichnen (vgl. BILSTEIN/MILLER-KIPP/WULF 1999).

Immer wieder stoßen die anthropologischen Forschungen der Kommission auf eine Pluralität von Moralen mit ihren unterschiedlichen Objektivitätsansprüchen, die eine neue Konzeptualisierung *pädagogischer Ethik* erforderlich machen, für die eine Rekonstruktion der ethischen Voraussetzungen und Implikationen pädagogischen Denkens und Handelns die Voraussetzung ist. Als eine Ethik der reziproken, symmetrischen Anerkennung steht sie dabei in einer kritischen Beziehung zur pädagogischen Asymmetrie wie auch zu anderen Formen der Ethik. Diese doppelte Vermittlung ihrer eigenen moralischen Position macht nicht nur moralische Entwicklung pädagogischen Denkens und Handelns möglich, sondern zugleich die andere Moral als Teil der eigenen notwendig. Die Lehre der Ethik ist dann das Eingeständnis der unabdingbaren Entscheidung prinzipiell unentscheidbarer moralischer Fragen im Blick auf die praktische Entscheidbarkeit des pädagogischen Denkens und Handelns. Es gibt keinen metaphysischen, objektiven Standpunkt: In der pädagogischen Ethik sind wir immer *mittendrin* (vgl. ZIRFAS 1999).

Die weiteren Arbeiten der Kommission konzentrieren sich nach den Themen „Natur“ und „Religion“ auf die Themen „Spiel“ und „Liebe/Eros“ sowie ihre Bedeutung für Erziehung und Bildung.

Literatur

- BENTHIEN, C./WULF, C. (Hrsg.) (2001): Körperteile. Eine kulturelle Anatomie. – Reinbek.
- BILSTEIN, J./MILLER-KIPP, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. – Weinheim.
- DIECKMANN, B./STING, S./ZIRFAS, J. (1998): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. – Weinheim.
- GÖHLICH, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. – Weinheim.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1984): Das Schwinden der Sinne. – Frankfurt/M.
- LIEBAU, E./MILLER-KIPP, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. – Weinheim.
- LIEBAU, E./SCHUHMACHER-CHILLA, D./WULF, C. (Hrsg.) (2001): Anthropologie pädagogischer Institutionen. – Weinheim.
- LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. – Weinheim.
- LÜTH, C./WULF, C. (Hrsg.) (1997): Vervollkommen durch Arbeit und Bildung. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. – Weinheim.
- SCHÄFER, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Bild, Bilder, Bildung. – Weinheim.
- STING, S. (1998): Schrift, Bildung, Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1996): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1997, franz. 2002, it. 2002): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. – Weinheim.
- WULF, C. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. – Weinheim.
- WULF, C./ALTHANS, B./AUDEHM, K./BAUSCH, C./GÖHLICH, M./STING, S./TERVOOREN, A./WAGNER-WILLI, M./ZIRFAS, J. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. – Opladen.
- WULF, C./GÖHLICH, M./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. – Weinheim.
- ZIRFAS, J. (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. – Weinheim.

Christoph Wulf

Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie

Zusammenfassung

Nach einer phänomenologisch, einer integrativ und einer philosophisch orientierten pädagogischen Anthropologie nehmen in den letzten Jahren die Arbeiten im Bereich einer historisch-pädagogisch orientierten Anthropologie zu. Diese nimmt ihren Ausgangspunkt in der Kritik bisheriger Ansätze pädagogischer Anthropologie, in der Betonung der doppelten Geschichtlichkeit der Forschungen, in der Berücksichtigung der Anthropologie-Kritik. Zu den wichtigsten Schwerpunkten historisch-pädagogischer Forschung gehören u.a.: Körper und Sinnlichkeit; Generation und Geschlecht; Zeit und Raum. Für ihre Weiterentwicklung sind u.a. drei Aufgaben- und Forschungsfelder wichtig: Geschichte und Mentalität, Kulturalität und Interkulturalität, Transdisziplinarität und Internationalität.

Summary

The Turn Towards a Historical-pedagogical Anthropology

Following a phenomenological, an integrative and a philosophically orientated pedagogical anthropology, a historically orientated pedagogical approach to anthropology has become increasingly popular in the last few years. This approach starts out from the criticisms of previous approaches to pedagogical anthropology, emphasizes the doubled treatment of history in research and considers criticisms of anthropology itself. Some of the most important focal points of research in this area are: body and sensuality, generation and gender, space and time. Three tasks and research fields will be important for the advancement of this approach: history and mentality, cultural and intercultural concepts, trans-disciplinarity and international character.

Voraussetzungen

Pädagogische Anthropologie war nie eine einheitliche Disziplin; sie existierte nie infolge einer für ihren Bereich verbindlichen Gründungsschrift; sie existierte weder in eindeutiger Abgrenzung zur philosophischen und theologischen Anthropologie noch zu den Regionalanthropologien von Psychologie, Soziologie, Biologie und Medizin; noch existierte sie in strengem Sinne nach innen in deutlicher Differenz zu anderen Auffassungen von Erziehung und Pädagogik. Pädagogische Anthropologie sollte Erziehung anthropologisch begründen, relevantes empirisches Wissen verschiedener Disziplinen integrieren, einen komplexen Begriff des Lernens und der Personagenese entwickeln. Will man die Entwicklung der pädagogischen Anthropologie in der zweiten Hälfte des 20. Jh. darstellen, so lassen sich vier große Strömungen unterscheiden: *eine phänomenologische (1), eine*

integrative (2), eine philosophische (3) und eine historisch-reflexive pädagogische Anthropologie (4) (vgl. WULF/ZIRFAS 1994; WULF 1994, 2001).

1 Phänomenologische pädagogische Anthropologie

Über Vorformen pädagogischer Anthropologie, zu denen Hermann NOHLS „Pädagogische Menschenkunde“ von 1927 (vgl. NOHL 1929) und Wilhelm FLITNERS „Allgemeine Pädagogik“ von 1933 (vgl. FLITNER 1950) gehören, entwickelt sich die *phänomenologisch* orientierte pädagogische Anthropologie in den 1950er-Jahren durch Martinus LANGEVELDs Studien zur Anthropologie (vgl. LANGEVELD 1959, 1960, 1964) und Otto-Friedrich BOLLNOWs Aufarbeitung existenzieller Phänomene wie Ehrfurcht, Stimmung, pädagogische Atmosphäre, Raum (vgl. BOLLNOW 1975, 1941, 1964, 1963). Hier knüpfen später in eigenständiger und weiterführender Weise Autoren wie LIPPITZ (vgl. 1980) und MEYER-DRAWE (vgl. 1987) an. Unter Bezug auf Arbeiten von MERLEAU-PONTY, RICOEUR, WALDENFELS und anderen bemühen sich beide Autoren, die menschliche Leiblichkeit aufzuwerten und zum Ausgangs- und Bezugspunkt von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu machen. Über seinen Leib und seine Sinne ist nach ihrer Auffassung der Mensch unauflösbar mit den Phänomenen der Welt verbunden (vgl. LIPPITZ/RITTELMAYER 1989; MEYER-DRAWE 1990). Von dieser Position her ergeben sich später zahlreiche Berührungspunkte mit der historisch-pädagogischen Anthropologie, in der ebenfalls die menschliche Körperlichkeit zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht wird.

2 Integrative pädagogische Anthropologie

Von der phänomenologischen Orientierung LANGEVELDs, BOLLNOWs und anderer grenzen sich in den 1960er-Jahren die anthropologischen Ansätze ab, die auf die *Integration anthropologischer Forschungen* einzelwissenschaftlicher Disziplinen in die Pädagogik zielen. Leitende Gesichtspunkte sind dabei die Kriterien *Bildsamkeit* und *Bestimmung* sowie *Entwicklung* und *Erziehung*. Ziel dieser Bemühungen ist es, pädagogisch relevante Ergebnisse der Humanwissenschaften in die Erziehungswissenschaft einzubringen und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu vermitteln. Dabei entsteht eine kaum lösbare Spannung: Entweder die Integration der Forschungsergebnisse anderer Disziplinen gelingt, dann bleiben häufig innerpädagogische Probleme ungelöst; oder aber es werden pädagogische Problemkonstellationen erarbeitet, dann werden aus anderen Humanwissenschaften stammende weiterreichende Perspektiven vernachlässigt. Mit beiden Schwierigkeiten sehen sich Andreas FLITNER (vgl. 1963), Heinrich ROTH und Max LIEDTKE konfrontiert. So stößt ROTH auf diese Probleme bei seinem Versuch, den Lernbegriff in den Mittelpunkt seiner anthropologischen Arbeiten zu stellen und mit seiner Hilfe erfahrungswissenschaftliche Befunde aus der Psychologie und anderen Sozialwissenschaften in die Erziehungswissenschaft zu integrieren (vgl. ROTH 1966, 1971). LIEDTKE begegnet ihnen bei seinen Bemühungen, die evolutionstheoretische Perspektive in die pädagogische Anthropologie einzuführen und damit Evolution, Humanbiologie und Pädagogik auf einander zu beziehen (vgl. LIEDTKE 1991).

Besonders wichtig werden in den beiden letzten Jahrzehnten zwei humanbiologische Wissensbereiche: die Biologie des Erkennens und die Biologie des Verhaltens.¹ Beide Biologien bezeichnen jeweils einen interdisziplinären Komplex:

- Die Biologie des Erkennens wird bisweilen zusammenfassend als „Evolutionäre Erkenntnistheorie“ geführt (vgl. IRRGANG 1993); dort erforschen eine Evolutionstheorie und „Naturgeschichte menschlichen Erkennens“ (vgl. LORENZ 1973; RIEDL 1980; VOLLMER 1987) zusammen mit der kognitiven Psychologie und der Neurobiologie der Kognition (vgl. G. ROTH 1994; SINGER 1992) das Zustandekommen eben von Erkenntnis und Vernunft von den stammesgeschichtlichen Grundlagen und Mustern über die ontogenetische Entwicklung bis in die neuronale Funktionsbasis.
- In der Biologie des Verhaltens fragen die Ethologie (vgl. EIBL-EIBESFELDT 1984) und die Soziobiologie (vgl. VOLAND 1993; WILSON 1975) vormals konkurrierend, inzwischen gemeinsam nach den stammesgeschichtlichen Grundlagen und Mustern sowie den evolutionsbiologischen bzw. ökologischen Regeln menschlichen Sozialverhaltens (vgl. EIBL-EIBESFELDT 1999). Beide Komplexe haben ihre eigenen Kontroversen und methodologischen Tücken. Die Aussagen und Befunde der Biologie des Erkennens sind grundlegend wichtig für alle pädagogische Lehr- und Lernpraxis; und sie können Bildungstheorie empirisch unterstützen (vgl. MILLER-KIPP 1992, 1998). Für pädagogische Praxis generell aufschlussreich ist die Biologie des Verhaltens mit ihren Aussagen zur Organisation und zur funktionellen Logik sozialen Verhaltens sowie insbesondere mit den Befunden über aggressives Verhalten und Wettkampf, über soziale Bindung, Werbe- und Paarverhalten, über Kommunikation, Spiel und Lernen (vgl. LIEDTKE 1991).

Im Anschluss an die beiden Humanbiologien wird der pädagogische Prozess biologisch und evolutionstheoretisch in den Blick genommen. Die pädagogische Wirklichkeit wird als Systemprozess begriffen, dem evolutionsbiologische Spielregeln und gattungsgeschichtliche Muster unterliegen. In ihm *wird* das menschliche Individuum, genauer: es *wird* in konstitutiver (evolutions-)biologisch geregelter und gattungsgeschichtlich vorgeformter Wechselwirkung mit seiner jeweiligen Umwelt. Lernen, Bildung und Erziehung (sowie der ganze Kulturapparat) sind systemtheoretisch gesehen Teilbereiche, ontogenetisch gesehen Teilschritte dieses Wechselprozesses. Er gilt für alle Phänomenebenen, für die leibliche, die sinnliche, die seelische und die geistige Ebene. Der Mensch und seine Umwelt sind *ein* evolutiver Zusammenhang; und er selbst ist *ein* Entwicklungszusammenhang. – Für die Anthropologie, für den Begriff und die Anschauung des Menschen sowie für die Forschung über ihn, ergeben sich aus der zitierten Humanbiologie derzeit folgende Anhaltspunkte: biologische Evolution, Gattungsgeschichte und die *Wechselwirkung* eben zwischen Natur und Kultur, Phylo- und Ontogenese, Körper, Geist und Seele (vgl. UHER 1995, NEUMANN/SCHÖPPE/TREML 1999).

3 Philosophische pädagogische Anthropologie

Im Unterschied zu diesen auf die Integration von sozial- und naturwissenschaftlichem Wissen ausgerichteten Bemühungen geht der *philosophisch* orientierte Ansatz auf die Philosophische Anthropologie zurück, vor allem auf die Arbeiten Max SCHELERS (vgl. 1928), Hel-

muth PLESSNERS (vgl. 1928, 1980ff.) und Arnold GEHLENS (vgl. 1986). In dieser Tradition, für die in der Erziehungswissenschaft Heinrich DÖPP-VORWALD (vgl. 1966, 1968), Otto-Friedrich BOLLNOW (vgl. 1965, 1983) und Werner LOCH (vgl. 1963) stehen, bemüht man sich herauszuarbeiten, was einzelne Erziehungsphänomene vom *Wesen des Menschen* offenbaren und welche Bedingungen zur Verwirklichung von Erziehung vorliegen müssen. Untersucht wird die den Menschen formende Kraft erzieherischen Handelns. Zum Thema wird der Mensch als zu Erziehender (Modalität des Potentiellen), als Erziehender (Modalität des Aktuellen) und als bereits Erzogener (Modalität des Habituellen). Ziel dieser Position ist es, den Menschen als *offene Frage*, d.h. als *bildungsbedürftig* und als *bildungsfähig*, als *homo educandus* und als *homo educabilis* zu begreifen und die anthropologischen Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung zu bestimmen. In der Philosophischen Anthropologie entwickelte Fragestellungen und Erkenntnisse werden für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht. Der Mensch wird als die „produktive Stelle“ der Hervorbringung von Kultur begriffen. Aus der Interpretation von Kultur wird ein Beitrag zur menschlichen Selbstausslegung gewonnen. Einzelphänomene wie Angst, Zeit und Raum werden in anthropologischer Perspektive interpretiert und ihre pädagogische Relevanz erarbeitet. Die Forschungsergebnisse der Einzelwissenschaften werden untersucht und auf ein übergreifendes Gesamtverständnis des Menschen bezogen.

Bei der *anthropologischen Betrachtungsweise* „handelt es sich nicht um eine neu zu begründende Disziplin, nicht um einen besonderen Zweig, der dann im ganzen der Pädagogik eine besondere Aufgabe zu erfüllen hätte, sondern um eine die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise, (...) die von sich aus kein Ordnungsschema zu liefern im Stande ist, das die einzelnen pädagogischen Fragen in einer neuen Weise zu einem Ganzen zusammenzufügen erlaubte. Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion. (...) Was sie herausarbeitet, sind immer nur einzelne Aspekte, sich von bestimmten Gesichtspunkten ergebende anthropologische Zusammenhänge“ (BOLLNOW 1965, S. 49ff.). Diese Zielsetzung ist nicht von allen anthropologisch orientierten Pädagogen akzeptiert worden. Doch bilden sie die Gemeinsamkeit einer pädagogischen Forschungsrichtung, die versucht, den Menschen von der Erziehung her und die Erziehung vom Menschenbild her zu verstehen, und die außerdem zu klären versucht, welche Methodik und Systematik dafür erforderlich ist. Auch wenn BOLLNOW nicht die systembildende Funktion dieser Bemühung betont, so enthält das Programm pädagogischer Anthropologie einen systematischen Anspruch, „dessen heimlich geteilte Voraussetzungen wohl das *eigentliche* Problem der anthropologischen Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogik sein dürfte, die ihr Wissen und Handeln zunächst *historisch* im Hinblick auf ein mögliches ‚Bild vom Menschen‘ zu *ordnen* und zu *reduzieren* gedenkt, um daran anschließend *systematisch* das Insgesamt pädagogischer Kategorien einer wissenschaftlichen anthropologischen Überprüfung zu unterwerfen“ (PLEINES 1976, S. 190). Die pädagogische Anthropologie dieser Zeit dachte prinzipiell systematisch, um Erziehung und Bildung auf ein Fundament von Gewissheit, Stabilität, Eindeutigkeit und Universalität gründen zu können. In diesem Sinne unter schlug sie die *Historizität der Menschenbilder* und den *Pluralismus der Denkansätze* im Verhältnis von Mensch und Erziehung.

4 Kritik der pädagogischen Anthropologie

Überblickt man von heute aus die Bemühungen der 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahre, eine pädagogische Anthropologie als einen eigenen Bereich der Erziehungswissenschaft zu entwickeln, so erscheinen sie als eine Mischung nach wie vor wichtiger Fragestellungen und Erkenntnisse und durch den Gang der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung überholter Probleme. Bei aller Wertschätzung im Allgemeinen werden im Folgenden einige kritische Einwände gegen diese Bemühungen erhoben, die zur Entwicklung einer *historisch orientierten reflexiven pädagogischen Anthropologie* geführt haben. So reflektierte die pädagogische Anthropologie die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Konstitution nicht genügend; sie bedachte den Zusammenhang zwischen den von ihr entwickelten Grundbegriffen und den deren Bedeutung bedingenden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht ausreichend. Dies gilt beispielsweise für Begriffe wie *Offenheit*, *Bildsamkeit* und *Bestimmung*. Zwar sah die pädagogische Anthropologie unter dem Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Geschichtlichkeit ihrer Bemühungen, jedoch berücksichtigte sie nicht die im Gegenstand und im Forschungssubjekt liegende *doppelte Historizität*. Zudem verstand sie unter Geschichte vor allem Geistes- und Ideengeschichte, weniger jedoch Sozial- und Mentalitätsgeschichte. In der pädagogischen Anthropologie überwog die Vorstellung, man könne das von den Humanwissenschaften erarbeitete anthropologische Wissen in die Erziehungswissenschaft einführen und dabei zu einem für Erziehung und Bildung relevanten Ganzen zusammenfassen. Dabei sollte ein interdisziplinär erzeugtes Wissen entstehen. Weitgehend ungeklärt blieben Fragen, die die *Grenzen pädagogischer Anthropologie* markierten: Kann man heute überhaupt noch von einer Ganzheit des Menschen bzw. des anthropologischen Wissens ausgehen? Wie kann die Integration disziplinär erarbeiteten Wissens unter pädagogischen Fragestellungen erfolgen? Der Anspruch pädagogischer Anthropologie, Aussagen über *den Menschen* bzw. *das Kind* oder *den Erzieher* zu machen, wurde nicht und kann prinzipiell auch nicht eingelöst werden. Derartige universalistische Ansprüche bedürfen historischer, kultureller und epistemologischer Relativierung; andernfalls erscheinen sie als unzulässige Fiktionen und Phantasmen mit Macht- und Herrschaftsansprüchen. Wegen ihrer Orientierung am *ganzen Menschen* und den damit verbundenen Kontingenzen und Kontinuitäten hat die pädagogische Anthropologie lange Zeit die Bedeutung von *Differenz*, *Diskontinuität* und *Pluralität* zu gering geschätzt. Sie ging davon aus, entweder Aussagen über das Wesen des Menschen machen oder erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse über den Menschen in Erziehungs- oder Bildungssituationen gewinnen zu können. Der konstruktive Charakter ihrer Vorstellungen und Begriffe wurde dabei wenig reflektiert. Ebenso wenig wurde *Anthropologiekritik* in die bisherige pädagogische Anthropologie einbezogen. Vielmehr sahen die Vertreter pädagogischer Anthropologie in der Anthropologie einen Referenzrahmen mit quasi universeller Geltung. Dies war um so mehr der Fall, als wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen wie der Positivismus-, Hermeneutik-, Systemtheorie-, Strukturalismus- und Postmoderne-Streit der 1970er-, 1980er- und frühen 1990er-Jahre mit ihren Auswirkungen auf die Relativierung des Wissens noch nicht stattgefunden hatten. So begriff sich pädagogische Anthropologie häufig als eine positive Anthropologie, die Grundlagen für Erziehung und Bildung schaffen wollte. Die von der Anthropologiekritik herausgearbeitete Einsicht in die prinzipielle *Unmöglichkeit positiver Anthropologie* und in die Fruchtbarkeit negativer und dekonstruktiver pädagogischer Anthropologien entstand erst später (vgl. SONNEMANN 1969;

KAMPER 1973). Bis dahin blieb die pädagogische Anthropologie philosophie- und wissenschaftsorientiert, ohne dabei allerdings ethnologische oder ästhetische Wissensformen einzubeziehen. Trotz der Vielfalt der berücksichtigten Disziplinen blieben die erarbeiteten Wissensformen relativ homogen. Ihre *Homogenität und geringe Heterogenität* stand im Zusammenhang mit dem Anspruch, allgemeine Aussagen über den Menschen, das Kind und die Erziehung machen zu können. Der seither in den Humanwissenschaften erfolgte Prozess der Auflösung vermeintlich sicherer Referenzrahmen hatte noch nicht die gegenwärtige Vielfalt von Wissensformen hervorgebracht. Erst allmählich entstand Kritik an den Begriffen und Verfahren anthropologischer Wissensgewinnung. Entschieden verlangt Michael WIMMER daher: „1. Kritik der hermeneutischen Reduktion auf Sinn durch Reduktion des Sinns auf das, was ihn möglich macht, 2. Bruch mit der Ontologie, 3. Kritik der Geschichte als kontinuierliche Fortschritts- und Aneignungsgeschichte der Vernunft, d.h. als das Projekt, die Welt auf den Kopf zu stellen, und 4. Kritik des Subjekts als selbst- und weltkonstituierendes monozentrisch verfasstes Bewusstseinsfeld, als Herr seiner selbst und der Sprache“ (WIMMER 1998, S. 95).

Trotz dieser Einwände kommt der pädagogischen Anthropologie der 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahre der Verdienst zu, den anthropologischen Frage- bzw. Erkenntnishorizont über die Erziehungswissenschaft hinaus geöffnet zu haben. Damit ging sie über das schon bei Hermann NOHL und Wilhelm FLITNER vorhandene Interesse an anthropologischen Fragen hinaus. Außerdem entwickelte sie ein für die Erziehungswissenschaft neues Interesse an naturwissenschaftlich-anthropologischen Kenntnissen, dem für die weitere Entwicklung pädagogischer Anthropologie erhebliche Bedeutung zukommt. Während in den siebziger Jahren die kritische Erziehungswissenschaft die Tendenz hatte, die Grenzen von Erziehung und Bildung zugunsten ihrer Möglichkeiten zu unterschätzen, insistierte die pädagogische Anthropologie schon in dieser Zeit auf der Berücksichtigung der Grenzen von Erziehung und Bildung und geriet so in ein Spannungsverhältnis zum Optimismus und Utopismus dieser Jahre.

5 Historisch-pädagogische Anthropologie

Die sich seit den 1990er-Jahren entwickelnde und die Diskussion am Anfang des 21. Jh. bestimmende *reflexive historisch-pädagogische Anthropologie* entsteht vor allem in Auseinandersetzung mit der *Historischen Anthropologie*, die selbst keine ausdifferenzierte wissenschaftliche Disziplin ist; sie konstituiert ein über die Fächergrenzen hinaus reichendes Forschungsfeld mit gemeinsamen Zielsetzungen, doch unterschiedlichen Themen und methodischen Zugängen (vgl. LEPENIES 1984; DRESSSEL 1996). Da sie prinzipiell nicht auf eine wissenschaftliche Disziplin beschränkt ist, arbeitet sie häufig inter- bzw. transdisziplinär. Dadurch leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung einer die Disziplinengrenzen zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften überschreitenden anthropologisch orientierten *Kulturwissenschaft* (vgl. BRAKERT/WEFELMEYER 1990; ALEXANDER/SEIDMANN 1993; AUGÉ 1994; HARTMANN/JANISCH 1996; KONERSMANN 1996; BÖHME/MATUSSEK/MÜLLER 2000). Mit dieser Orientierung der pädagogischen Anthropologie kommt es zur Kritik der bisherigen Ansätze, zur Entstehung neuer Fragestellungen und Probleme und zu einer erheblichen Ausweitung der Themen und Forschungsansätze.

Zwar ist der Dualismus zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften kaum bestreitbar, doch wird er immer wieder als unbefriedigend angesehen. Dies ist um so mehr der Fall, als die Unterscheidungen zwischen Erklären und Verstehen, zwischen Vergangenheitsorientierung und Zukunftsorientierung unzulänglich sind. Auch die These Odo MARQUARDS, dass die Naturwissenschaften und die Modernisierung der Gesellschaft Herausforderungen darstellen, für deren Kompensation und Verarbeitung es der Geisteswissenschaften bedarf, greift zu kurz (vgl. MARQUARD 1996). Nach Auffassung der Kulturwissenschaften kommt es vielmehr darauf an, Kultur einschließlich der Bereiche Ökonomie, Technik und Naturwissenschaft zu erforschen und zu reflektieren und *neue Orientierungen* zu erarbeiten. Dabei gilt es, aus den Problemen der „Hochspezialisierung“ und „Marktgängigkeit“ herauszukommen und neue „*Schlüsselqualifikationen*“ zu entwickeln. Für die Bewältigung dieser Aufgaben ist heute eine transdisziplinäre international orientierte Forschung und Lehre erforderlich. Insofern von der Historischen Anthropologie Beiträge zur Orientierung in einer immer unübersichtlicher werdenden Welt erwartet werden, steht sie nach Auffassung der „Denkschrift Geisteswissenschaften“ im Zentrum der Kulturwissenschaft und damit auch der pädagogischen Anthropologie (vgl. FRÜHWALD u.a. 1991).

Zu den ersten umfangreicheren Untersuchungen Historischer Anthropologie in Deutschland gehören die Studien, die unter dem Titel *Logik und Leidenschaft* in den 1980er- und 1990er-Jahren erarbeitet wurden (vgl. KAMPER/WULF 1982-1992). Diese Untersuchungen nehmen ihren Ausgangspunkt bei den nachhaltigen kulturellen Veränderungen der Gegenwart, deren Genese und Bedeutung sie untersuchen, und von denen aus sie Perspektiven zur Einschätzung zukünftiger Entwicklungen erarbeiten. Im Unterschied zu den anthropologischen Arbeiten in der Geschichtswissenschaft betonen diese *internationalen transdisziplinären Studien zur Historischen Anthropologie* stärker die Notwendigkeit einer auf die Gegenwart bezogenen theoretischen und reflexiven Bearbeitung der ausgewählten Themen.

Ausgangspunkt dieser Forschungen ist die Einsicht in das *Ende der Verbindlichkeit einer abstrakten anthropologischen Norm* und der Wunsch, dennoch Phänomene und Strukturen des Menschlichen zu erforschen. Damit stehen diese Untersuchungen in der Spannung zwischen Geschichte und Humanwissenschaften. Sie erschöpfen sich jedoch weder in Beiträgen zur Geschichte der Anthropologie als Disziplin noch in historischen Beiträgen zur Anthropologie. Sie versuchen vielmehr, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen. Die Untersuchungen enthalten daher Ergebnisse der Humanwissenschaften, sind aber auch von einer geschichtsphilosophisch fundierten Anthropologie-Kritik inspiriert und bieten neuartige, paradigmatische Fragestellungen. Sie verstehen sich nicht als Teil einer systematischen Anthropologie, sondern als Beiträge zu einer *Anthropologie der Differenz und Kontingenz*. Trotz ihrer Fokussierung auf den europäischen Kulturraum ist Historische Anthropologie prinzipiell weder auf bestimmte kulturelle Räume noch auf einzelne Epochen beschränkt. Vielmehr liegt in der Reflexion der doppelten Geschichtlichkeit die Möglichkeit, sowohl den Eurozentrismus der Humanwissenschaften als auch das lediglich antiquarische Interesse an Geschichte zu überwinden und offenen Problemen der Gegenwart wie der Zukunft den Vorzug zu geben.

In Anerkennung der epistemologischen Leistungen der wissenschaftlichen Disziplinen und der Philosophie zielen diese Untersuchungen auf die Entwicklung transdisziplinärer Fragestellungen, Untersuchungsgegenstände und methodischer Zugänge und damit auf

die Überwindung der Disziplingrenzen. An diesen Studien waren Autoren aus 15 Ländern und aus über 30 Wissenschaftsdisziplinen beteiligt, deren Zusammenarbeit auf die *Steigerung der Komplexität* anthropologischen Wissens zielt. Im Bewusstsein der Eingebundenheit großer Teile dieses Wissens in historisch gewachsene oft nationale Kultur-, Denk- und Wissenschaftstraditionen geht es auch um den Versuch, durch kontinuierliche internationale Zusammenarbeit transnationale Diskurse zu entwickeln, für die nationale *Heterogenität* und *kulturelle Vielfalt* konstitutiv sind. Diese Studien haben viele anthropologische Untersuchungen in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften angeregt und nachhaltigen Einfluss auf die pädagogische Anthropologie gewonnen. In ihren Forschungen wurden zahlreiche für Erziehung und Bildung grundlegende Fragen und Themen behandelt und neue Perspektiven auf pädagogische Grundbegriffe, Institutionen und Praxisfelder entwickelt.

Zur Verdeutlichung der Zielsetzungen und des Vorgehens einer historisch und kulturwissenschaftlich orientierten pädagogischen Anthropologie sollen relevante Forschungen aus den folgenden drei Themenkomplexen in exemplarischer Absicht skizziert werden:

- Körper (1)
- Generation (2)
- Zeit und Raum (3)

zu 1) *Körper*: Einen wichtigen Bezugspunkt vieler neuerer Studien pädagogischer Anthropologie stellt der *Körper* dar. Dies war schon in der Philosophischen Anthropologie und in Ansätzen der sich auf sie beziehenden philosophisch orientierten pädagogischen Anthropologie der Fall. In Anlehnung an die biologische Anthropologie ging es damals um die Differenz zwischen dem tierischen und dem menschlichen Körper. Als charakteristisch für den Menschen wurden u.a. angesehen: die Neotonie, das „extrauterine Frühjahr“, der Hiatus zwischen Reiz und Reaktion, der aufrechte Gang, die Größe des Gehirns, die Möglichkeiten, Welt anstatt Umwelt zu haben.

Mit der für den Einsatz der Historischen Anthropologie zentralen „Wiederkehr des Körpers“ wurde der Körper ebenfalls zu einem zentralen Gegenstand anthropologischer Forschung. Nach dem „Tode Gottes“ (NIETZSCHE), nach dem „Tode des Menschen“ (FOUCAULT), d.h. des europäischen, männlichen, abstrakten Menschen als Modell *des* Menschen, also nach dem Ende der in dieser Ausrichtung liegenden normativen Anthropologie, standen im Mittelpunkt nicht mehr der Körper der Gattung Mensch, sondern die historisch und kulturell geformten Körper der Menschen. Zentral war nicht mehr die Suche nach *dem* menschlichen Körper, sondern die Untersuchung der *Vielfalt menschlicher Körper* mit ihren in kultureller und historischer Hinsicht unterschiedlichen Darstellungs- und Ausdrucksformen (KAMPER/WULF, 1982, 1984a, 1984b, 1989, 1994). Die Diskussionen der letzten Jahrzehnte oszillieren zwischen Positionen, die auf der Materialität der Körper bestanden, und solchen Positionen, die vor allem infolge der neuen Medien und der Technologien des Lebendigen eher von nachhaltigen Veränderungen dieser Materialität ausgehen.

Unabhängig von der Einschätzung zukünftiger Entwicklungen besteht Übereinstimmung über die zentrale Bedeutung von Körperbildern für die Prozesse kultureller Selbstthematisierung und Selbstauslegung. In historischen Analysen wurde die Entstehung der modernen Körper mit den sie hervorbringenden Prozessen der Distanzierung und Disziplinierung, der Sichtbarmachung des Inneren und der Selbstbeobachtung, des Willens zum Wissen und der Ausbreitung der Macht nachgezeichnet (vgl. ELIAS 1978; FOUCAULT 1976, 1977a, 1977b). Im Mittelpunkt des Interesses stehen gegenwärtig Fra-

gen der *Entmaterialisierung*, *Technologisierung*, *Fragmentarisierung*, *Geschlechtlichkeit* und *Performativität* des Körpers.

Nachhaltig wirken die Medien an der *Entmaterialisierung* körperlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen mit. Die Anfänge dieses Prozesses lassen sich bei der Literalisierung der Gesellschaft und seiner Intensivierung bei der Verbreitung der Schrift infolge der Einführung des Buchdrucks sowie bei der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht nachweisen. Mit der Verbreitung der Bildmedien nehmen Prozesse der Entmaterialisierung insofern zu, als nicht mehr die körperliche Präsenz, sondern die Transformation des Körpers ins Bild ins Zentrum rückt. Diese Verwandlung schreibt sich in eine Entwicklung ein, in der die Welt zum Bild wird und den bereits HEIDEGGER antizipierte, als er schrieb: „Das Weltbild wird nicht von einem vormals mittelalterlichen zu einem neuzeitlichen, sondern dies, dass überhaupt die Welt zum Bild wird, zeichnet das Wesen der Neuzeit aus“ (HEIDEGGER 1980, S. 88). In den neuen Medien führt diese Transformation ins Bild zur Möglichkeit weltweiter Ubiquität und Simultaneität der menschlichen Körper. Die Bildsucht der Gegenwart und neue Formen der Ideolatrie sind die Folgen dieser Entwicklung (vgl. BELTING/KAMPER 2000).

In diesem Prozess der Abstraktion spielt die *Technologisierung* des Lebens eine wichtige Rolle. Hier sind es vor allem die Prozesse der körperlichen Angleichung an Maschinen, die für die zukünftige Entwicklung bestimmend sind (vgl. MEYER-DRAWE 1996). Ziel der Technologien des Lebendigen ist eine immer weiter reichende Verlagerung der Schnittstellen zwischen Körper und Maschine ins Körperinnere. In diesem Prozess spielen Prothesen eine wichtige Rolle, mit denen krankheitsbedingte körperliche Unzulänglichkeiten kompensiert werden (vgl. BERR 1990). Doch die Entwicklung geht weiter: Langfristig werden die Technologien des Lebens, und hier besonders die *Gentechnologien* und *Reproduktionstechnologien*, den menschlichen Körper nachhaltig beeinflussen.

Mit diesen Prozessen einher geht die *Fragmentarisierung* der menschlichen Körper. Vorangetrieben wird sie in der Werbung und in den neuen Medien. Nicht mehr ganze Körper, sondern Körper in Teilen kommen hier zum Einsatz. Nach Deutung verlangen die Prozesse der Zerteilung: die rituellen Praktiken mit Körperteilen, die genderspezifische Fetischisierung und die Erotisierung der einzelnen Körperteile. Insgesamt geht es um das Verhältnis von Darstellungsmedium und Körper, von Ausdruck und Inkorporierung (vgl. BENTHIEN/WULF 2001).

Die Differenzierung zwischen „sex“ und „gender“ und die Problematisierung dieser Unterscheidung in der feministischen Theorie und in der Queer-Theorie zeigen, dass die Ausprägungen der menschlichen *Geschlechtlichkeit* nicht natürlich sind, sondern dass sie sich wie Sprache und Einbildungskraft in einem historisch-kulturellen Prozess herausbilden. Von Anfang an steht der menschliche Körper in Beziehung zum sexuellen Diskurs, doch wird er nicht durch ihn konstituiert. Er ist keine passive Matrix für kulturelle Prozesse; seine Geschlechtlichkeit entsteht in einem aktiven Prozess, in dessen Verlauf es zur Materialisierung des geschlechtlichen Körpers kommt. Der Körper erscheint als Ergebnis von Ausschlüssen auf der Basis sexueller Differenz und sozialer Regulierungen sowie früher Erfahrungen (vgl. BUTLER 1997, 1998).

Zentral ist heute die Frage nach der *Performativität* menschlicher Körper und nach den performativen Dimensionen kultureller Produktion. Untersucht wird der performative Charakter der sozialen Praxis und das In-Szene-Setzen sozialer Handlungen (vgl. GEBAUER/WULF 1992, 1993, 1998; Paragana 2001). Menschen stellen in Szenen und Arrangements körperlich dar, wie sie ihr Verhältnis zu anderen Menschen und zur Welt be-

greifen und welches implizite Wissen sie dabei leitet. Dem Aufführungs-, Inszenierungs- und ludischen Charakter sozialen Handelns gilt das Interesse. Dabei spielen Kontingenzen und Kontinuitäten eine wichtige Rolle. Welches sind die Grundlagen des Performativen und wie zeigt es sich in Sprache, Macht und Handeln (vgl. WULF/GÖHLICH/ZIRFAS 2001)? Zu den wichtigsten Gemeinschaft performativ erzeugenden Formen sozialen Handelns gehören Rituale. Mit Hilfe ethnographischer Methoden lassen sich ihre Konstitution, ihre ästhetische Form und ihre Veränderungen erforschen. Dabei zeigt sich die zentrale Bedeutung ihres performativen Charakters für Erziehung, Bildung und Sozialisation (vgl. WULF u.a. 2001). Der performative Charakter sozialer Handlungen spielt auch in pädagogischen Organisationen und Institutionen eine wichtige Rolle (LIEBAU/SCHUMACHER-CHILLA/WULF 2001).

Entmaterialisierung, Technologisierung, Fragmentarisierung, Geschlechtlichkeit und Performativität sind mit einander verschränkte Prozesse, die für das Verständnis des Körpers in den europäischen Gesellschaften heute zentral sind. In diesem Kontext hat der Körper nicht mehr die normierende Funktion, die er noch am Anfang des Jahrhunderts in der Philosophischen Anthropologie hatte. Mehr denn je ist er zum Problem geworden; einst feste Vorstellungen haben sich verflüssigt. *Von welchem Körper ist die Rede, wenn vom Körper gesprochen wird*, so lautet die entscheidende Frage. Angesichts seiner Komplexität entzieht sich der menschliche Körper insgesamt immer wieder der Erkenntnis, so dass seine Erforschung zu den nicht zu Ende kommenden Aufgaben pädagogisch-anthropologischer Forschung gehört.

zu 2) *Generation*: Das Generationsverhältnis gehört ebenfalls zu den zentralen pädagogisch-anthropologischen Bedingungen von Erziehung und Bildung (vgl. LIEBAU/WULF 1996). Jedes individuelle Leben steht zu jeder Zeit und an jedem Ort in familiären historisch und kulturell spezifischen Generationszusammenhängen. Individuelle Entwicklung vollzieht sich im Kontext bestimmter geschichtlicher Zeiten und kultureller Räume und ist wie Generativität eine Grundbedingung menschlicher Existenz. Begrenzte Lebenszeit in fast unbegrenzter Weltzeit, Sterblichkeit in einer das Individuum überdauernden Gesellschaft und Kultur sind nicht hintergehbare Bedingungen von Erziehung und Bildung.

So offensichtlich dieser Sachverhalt ist, so wenig waren die einschneidenden Veränderungen in den Generationsverhältnissen der letzten Jahrzehnte Thema der Erziehungswissenschaft. Erst neuerdings ändert sich diese Situation. Dazu tragen bei die sozialpolitischen Diskussionen über den Generationenvertrag und seine Zukunft, die Erörterungen über die radikalen Veränderungen von Kindheit und Jugend, die Verlängerung der Lebenszeit von immer mehr Menschen, die neuen Familienstrukturen der Drei-, Vier- oder Fünf-Generationen-Familie, die Zunahme der Familien mit einem allein erziehenden Elternteil, die Diskussionen um Pflegeversicherung und Sterbehilfe. Gegenwärtig mischen sich die Generationsverhältnisse neu. So lernt nicht mehr nur die jüngere von der älteren Generation. Im Bereich der Informationstechnologien sind es vor allem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die den Umgang mit diesen beherrschen und deren Hilfe die Älteren benötigen, um ihrerseits den Zugang zu den virtuellen Welten zu erlernen. Noch grundsätzlicher verändert die Tatsache, dass Jugendlichkeit zum Ziel des Lebens geworden ist, das Generationsverhältnis und seine Bewertung (vgl. HOPPE/WULF 1996).

Für Friedrich SCHLEIERMACHER und Wilhelm DILTHEY und ihre geisteswissenschaftlichen Nachfahren war Pädagogik weitgehend die Wissenschaft vom Generationsverhältnis. Mit der Entdeckung der Notwendigkeit *lebenslangen Lernens* verlor dieser Generati-

onsdiskurs an Bedeutung. Unter Rückgriff auf Karl MANNHEIM (vgl. 1971) wurde die Frage nach dem Generationsverhältnis und seiner anthropologischen Bedeutung wieder aufgegriffen und neu bearbeitet. Angesichts der Komplexität des Themas kam es zu seiner interdisziplinären Bearbeitung, in deren Kontext auch neue Perspektiven zum Kind, zum Vater und zur Mutter entstanden (vgl. LENZEN 1985, 1991; ANDRESEN/BAADER 1998; BILSTEIN/STRAKA/WINZEN 2000; SCHÖN 1989; FRONHAUS 1994; BILSTEIN/TRÜBENBACH/WINZEN 1999).

zu 3) *Zeit und Raum*: Die chronotopologischen Studien zur Rolle der Zeit und des Raums in Erziehung und Bildung sind ein weiteres Beispiel für die Ergiebigkeit anthropologischer Untersuchungen in der Pädagogik. Ausgangspunkt für diese Studien ist die Einsicht in die Zeitlichkeit und Räumlichkeit des menschlichen Körpers und den dadurch bedingten raum-zeitlichen Charakter von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Nachhaltige Veränderungen in den Zeit- und Raumerfahrungen machen es heute erforderlich, den zeitlichen und räumlichen Bedingungen von Erziehung stärkere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Beschleunigung der Warenzirkulation und des Verkehrs sowie der Informations- und Kommunikationsprozesse hat eine Akzeleration der Lebensprozesse bewirkt. Diese führt dazu, dass sich immer mehr Ereignisse in immer kürzeren Zeiträumen vollziehen und sich wechselseitig nivellieren. In den letzten Jahrzehnten hat die Beschleunigung zur Entstehung neuer gesellschaftlicher Zeitordnungen beigetragen, in deren Folge sich auch das Verhältnis der Menschen zum Raum tiefgreifend gewandelt hat. Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung gewinnt die disziplinierende und sozialisierende Wirkung der Zeit stark an Bedeutung. Das Entstehen schneller und hoch verdichteter Symbol- und Medienwelten führte zu Beschleunigungs-Phänomenen sowie zu Differenzierungen und Diversifizierungen von Zeit-Konzepten. Gegen die dominierende lineare Zeitordnung und die mit ihr verbundene Chronokratie wird die Vielfalt von Zeiterfahrungen herausgearbeitet. Als Körperzeit ist Zeit mit der leiblichen und seelischen Struktur des Lebens verflochten; als Zeitbewusstsein wird sie in Lebensgeschichten und in den Formen pädagogischen Handelns artikuliert (vgl. BILSTEIN/MILLER-KIPP/WULF 1999).

Nachhaltig verändert die Beschleunigung der Zeit das Erleben des Raums. Was früher als ein ausgedehnter Raum erschien, wird in Folge wachsender Geschwindigkeit heute als Raum mit geringer Weite erfahren. Simultaneität und Ubiquität medialer Informationen bedingen sich wechselseitig. In der Vernetzung der Gesellschaften gehen Zeit und Raum neue Verbindungen ein. Gravierende Wandlungen im Raumerleben künftiger Generationen kündigen sich an. Die Übergänge zwischen den Räumen und die Schnittstellen zwischen innen und außen wandeln sich. Manche Räume haben feste Grenzen, andere sind durch Horizonte gekennzeichnet, die sich mit der Einnahme unterschiedlicher Standpunkte verändern. Räume unterscheiden sich in Qualität und Struktur; sie entstehen aus Überlagerungen verschiedener Zeichen- und Bedeutungssysteme; sie werden konstruiert. Räume erzeugen, modifizieren und hierarchisieren Beziehungen. Da Ereignisse und Handlungen in ihrer räumlichen Bedingtheit erinnert werden, sind räumliche Dimensionen für viele Erinnerungen konstitutiv. Mit Hilfe der Sinne und der Bewegungen werden Räume inkorporiert. Sie sind Medium sozialer Beziehungen und individueller Erfahrungen, verbinden den Einzelnen und die Dinge und tragen zur Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen bei. Soziale Räume und soziale Prozesse konstituieren sich wechselseitig, real und imaginär. Produktions- und Reproduktionsräume, Erziehungs- und

Freizeiträume entstehen und bilden wichtige Formen sozialer Differenzierung (vgl. LIEBAU/ MILLER-KIPP/WULF 1999).

Mit ihrer Orientierung an der *Historischen Anthropologie* steht die *pädagogische Anthropologie* in konzeptuellem und methodischem Zusammenhang mit den sich ebenfalls seit den 1990er-Jahren herausbildenden *Kulturwissenschaften*. Der in diesen formulierte Anspruch, Wissenschaft und Bildung auf einander zu beziehen und mit einander zu verschränken, entspricht dem Selbstverständnis pädagogischer Anthropologie. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Kultur das „Gesamt der Einrichtungen, Handlungen, Prozesse und symbolischen Formen [bezeichnet, C.W.], welche mit Hilfe von planmäßigen Techniken die ‚vorfindliche Natur‘ in einen sozialen Lebensraum transformieren, diesen erhalten und verbessern, die dazu erforderlichen Fertigkeiten (Kulturtechniken, Wissen) pflegen und entwickeln, die leitenden Werte in besonderen Riten befestigen („cultus“) und insofern soziale Ordnungen und kommunikative Symbolwelten stiften, welche kommunitären Gebilden Dauer verschaffen“ (BÖHME u.a. 2000, S. 104f.). So vorläufig diese Definition von Kultur ist, sie macht deutlich, dass sich menschliches Leben unter den Bedingungen von Geschichte und Kultur vollzieht, die auch die Voraussetzungen von Wissenschaft und Bildung darstellen. Das bedeutet, dass „nicht nur sprachliche Texte als symbolische Verarbeitungen von Realität untersucht [werden, C. W.], sondern auch die materiellen, medialen und gedachten Ordnungen, an denen sprachliche Texte teilhaben und in die sie eingelassen sind“ (BÖHME u.a. 2000, S. 106).

6 Aufgaben

Für die Weiterentwicklung historisch-pädagogischer Anthropologie sind u.a. drei Aufgaben- und Forschungsfelder wichtig, die im weiteren kurz skizziert werden sollen:

- Geschichte und Mentalität (1)
- Kulturalität und Interkulturalität (2)
- Transdisziplinarität und Internationalität (3)

zu 1) *Geschichte und Mentalität*: Was bedeutet die Geschichtlichkeit anthropologischer Phänomene? Je nach dem, ob man sich der Sozialphilosophie, der Evolutionstheorie oder der Geschichtswissenschaft zuwendet, ergeben sich unterschiedliche Antworten. Wegen zahlreicher Berührungspunkte ist auf der Seite historisch-pädagogischer Anthropologie eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Forschungen der Geschichtswissenschaft erforderlich, deren Ergebnisse sich als Ergänzung der Ereignis-, der Struktur- und Gesellschaftsgeschichte verstehen (vgl. SÜSSMUTH 1984; RÜSEN 1989; CONRAD/KESSEL 1994; LÜTHKE/KUCHENBUCH 1995; DÜLMEN 2000). Geht es in der Ereignisgeschichte um die Vielfalt und Dynamik historischer Handlungen und historischer Ereignisse, so stehen in der Struktur- bzw. Gesellschaftsgeschichte die ökonomischen, sozialen und politischen Gesellschaftsstrukturen im Mittelpunkt des Interesses. Mit der anthropologischen Wendung in der Geschichtswissenschaft entsteht eine neue Orientierung, in deren Rahmen sowohl die gesellschaftlichen Strukturen sozialer Wirklichkeit als auch die subjektiven Momente im Handeln sozialer Subjekte thematisiert werden (vgl. BURKE 1991, 1992; CERTEAU 1991; LEGOFF 1988). Denn „Geschichte gestaltet sich immer im Wechselspiel von jeweils vorgefundenen strukturellen Gegebenheiten (Lebens-, Produktions-

und Herrschaftsverhältnissen usw.) und der jeweils strukturierenden Praxis (Deutungen und Handlungen) der Akteure“ (DRESSEL 1996, S. 163).

Diese Entwicklungen führen zu einer Orientierung der Forschung an Grundsituationen und elementaren Erfahrungen des Menschen, an einem „anthropologisch konstanten Grundbestand“ (Peter DINZELBACHER), an „menschlichen Grundphänomenen“ (Jochen MARTIN), an „elementaren menschlichen Verhaltensweisen, Erfahrungen und Grundsituationen“ (Hans MEDICK) und damit zu einer starken Ausweitung der Fragestellungen, Themen und Forschungsverfahren. Im Unterschied zu Anthropologien, die den universellen Charakter menschlicher Grundphänomene betonen, soll in diesem Feld der historisch-kulturelle Charakter der jeweiligen Phänomene erforscht werden. Nicht mehr geht es z.B. um die Erfindung der Kindheit zu Beginn der Neuzeit, sondern um Kindheit an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten historischen Zeit und in einer partikularen Kultur.

zu 2) *Kulturalität und Interkulturalität*: Auch die Kulturanthropologie bzw. Ethnologie bietet der pädagogischen Anthropologie wichtige, erst in Ansätzen verarbeitete Anregungen (vgl. A. SCHÄFER 1999, RENNER/SEIDENFADEN 1997, 1998). In ihrer Sicht ist es „außerordentlich schwer, zwischen dem Natürlichen, Universellen und Dauerhaften im Menschen und dem Konventionellen, Lokalen und Veränderlichen eine Grenze zu ziehen. Ja mehr noch, es liegt nahe, dass eine solche Grenzziehung die menschlichen Verhältnisse verfälscht oder zumindest fehlinterpretiert“ (GEERTZ 1992, S. 59). Man findet den Menschen nicht „hinter“ der Vielfalt seiner historischen und kulturellen Ausprägungen, sondern in ihnen. Deshalb reicht es nicht aus, „Generation“, „Familie“, „Erziehung“ als kulturelle Universalien, zu identifizieren; vielmehr bedarf es der Untersuchung solcher Institutionen in verschiedenen Kulturen. Daraus ergibt sich die außerordentliche Vielgestaltigkeit von Kultur. Gerade diese liefert Aufschluss über den Menschen. Allerdings käme es weniger darauf an, „die empirischen Gemeinsamkeiten seines [des Menschen, C.W.] von Ort zu Ort und Zeit zu Zeit so unterschiedlichen Verhaltens hervorzuheben, als vielmehr die Mechanismen, mittels derer die ganze Bandbreite und Unbestimmtheit seiner angeborenen Vermögen auf das eng begrenzte und hochspezifische Repertoire seiner tatsächlichen Leistungen reduziert wird. ... Ohne die Orientierung durch Kulturmuster – organisierte Systeme signifikanter Symbole – wäre das Verhalten des Menschen so gut wie unbezähmbar, ein vollkommenes Chaos zielloser Handlungen und eruptierender Gefühle, seine Erfahrung nahezu formlos. Kultur, die akkumulierte Gesamtheit solcher Muster, ist demnach nicht bloß schmückendes Beiwerk, sondern – insofern sie die Grundlage seiner Besonderheit ist – eine notwendige Bedingung menschlichen Daseins“ (GEERTZ 1992, S. 70f.). SAHLINS denkt in die gleiche Richtung, wenn er nach den Mechanismen fragt, mit deren Hilfe kulturelle Schemata entwickelt werden; er betont, dass das kulturelle Schema „durch einen dominanten Bereich der symbolischen Produktion (...) vielfältig gebrochen“ wird. In der Folge geht er davon aus, dass es „einen bevorzugten Ort des symbolischen Prozesses“ gibt, „von dem ein klassifikatorisches Raster ausgeht, das über die gesamte Kultur gelegt wird“. Für die westliche Kultur wird dieses in der „Institutionalisierung des Prozesses in der Güterproduktion“ gesehen. Dadurch unterscheidet sie sich von einer „primitiven“ Welt, „wo die gesellschaftlichen Beziehungen, besonders die *Verwandtschaftsbeziehungen* der Ort der symbolischen Unterscheidung bleiben und andere Tätigkeitsbereiche durch die operativen Verwandtschaftsunterscheidungen bestimmt werden“ (SAHLINS 1985, S. 296).

Als Wissenschaft vom *Fremden* hat die Kulturanthropologie die Erforschung anderer Kulturen zur Aufgabe. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse haben nachhaltige Wirkun-

gen auf das Verständnis des Fremden in der eigenen Kultur und auf den Kulturbegriff. In Folge der neueren epistemologischen Entwicklungen wird in der ethnologischen Forschung von einem *differenzierten Kulturbegriff* ausgegangen. In dessen Rahmen spielt die Bearbeitung von Differenz eine zentrale Rolle. Angesichts der Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur und der Integrationsentwicklungen in der Europäischen Union kommt es zur Überlappung, Durchmischung und kulturellen Assimilation von Globalem, Nationalem, Regionalem und Lokalem (vgl. APPADURAI 1996; BECK 1997; WULF 1995, 1998). In der Folge werden neue Formen des Umgangs mit dem Fremden, d.h. mit den Angehörigen anderer Kulturen erforderlich. Dabei entsteht die Frage nach dem Verstehen des Nichtverstehens fremder Kulturen. Die Auseinandersetzung mit multikulturellen Lebens- und Erziehungsbedingungen und die Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit trägt dazu bei, die Offenheit kultureller Entwicklungen zu erhalten und Bildung als „Bewahrung des Möglichen“ zu begreifen. Denn: „Kultur (...) ist die Bewahrung des Möglichen. Die Weite ihres Horizonts ist der Lohn der Kontingenz“ (KONERSMANN 1996, S. 354).

zu 3) *Transdisziplinarität und Internationalität*: Mit dem in der Pädagogik wachsenden Interesse an anthropologischer Forschung und der damit zusammengehenden Ausweitung und Umstrukturierung von Themen, Methoden und Forschungsansätze ist ein Bemühen um multi-, inter- und transdisziplinäre Forschung verbunden (vgl. WULF 1997). Für viele in der pädagogischen Anthropologie behandelte Themen gibt es keine eindeutige disziplinäre Zuständigkeit. Dies gilt z.B. für Gewalt und ihre zentrale Bedeutung für Erziehung und Sozialisation (vgl. WIMMER/WULF/DIECKMANN 1995; DIECKMANN/WULF/WIMMER 1996). Deshalb sind disziplinäre Grenzüberschreitungen in den Forschungen pädagogischer Anthropologie unerlässlich. Der Versuch, statt der Geschichte die Vielfalt von Geschichten, statt der Kultur die Mannigfaltigkeit von Kulturen, statt der Kindheit viele Kindheiten, statt einer Wissenschaft die Pluralität der Wissenschaften zu betonen, erzeugt eine anthropologische Komplexität, deren Ansprüche die Möglichkeiten disziplinär organisierter Wissenschaften übersteigen. Zwar hat sich die Organisation des Wissens in Fachdisziplinen bewährt, doch bilden sich neue Fragestellungen und Einsichten oft an ihren Rändern beim Übergang zu den Nachbarwissenschaften oder zwischen den Fachwissenschaften heraus (vgl. DIECKMANN/STING/ZIRFAS 1998; STING 1998; ZIRFAS 1999). Erforderlich sind Such- und Forschungsbewegungen, deren inter- bzw. transdisziplinärer Charakter auch die fachwissenschaftliche Forschung zu neuen Fragestellungen, Themen und Methoden anregt (vgl. KAMPER/WULF 1982-1992; GUMBRECHT/PFEIFFER 1986, 1988, 1991).

Pädagogische Anthropologie hat zwar sich aus Erziehung und Bildung ergebende Fragen, Aufgaben und Kategorien, doch hat sie keinen von vornherein eindeutig begrenzten Gegenstandsbereich. In der gegenwärtigen Situation der Wissenschaftsentwicklung ist dies eher ein Vorteil, der dazu beiträgt, neue Fragestellungen und Themen zu entdecken und zu bearbeiten. Aus dieser Situation folgt, dass pädagogische Anthropologie auch über ein vielfältiges Ensemble von Forschungsmethoden und -verfahren verfügt. Je nach Intention und Kontext werden die Gegenstände und Methoden pädagogisch-anthropologischer Forschung konstruiert. In diesen Prozess gehen die Materiallage, ihre Auswahl und Verwendung durch die Forschenden sowie Entscheidungen über Forschungsmethoden und -verfahren ein. Da viele erziehungs- und bildungsrelevante Fragen zum Ausgangspunkt der Forschung werden können, besteht ein breites Spektrum von Themen, Materialien

und Methoden. Wenn diese Forschungen den sicheren Kontext disziplinären Wissens mit seinen bewährten inhaltlichen und methodischen Qualitätsmaßstäben verlassen, machen sie sich manchmal leichter angreifbar. Allerdings werden neue Wege des Denkens, Untersuchens und Handelns oft erst gefunden, wenn inhaltlich und methodisch vertrautes Terrain verlassen wird. So fürchtete noch vor einigen Jahren eine Reihe Literatur- und Kunstwissenschaftler die Funktionalisierung von Texten und Bildern und die sich daraus ergebende mangelnde Berücksichtigung ihrer ästhetischen Qualität und wehrte sich gegen Versuche, literarische Texte oder Kunstwerke zur Untersuchung anthropologischer Phänomene heranzuziehen. Desgleichen bezweifelten einige Sozialwissenschaftler den Aussagewert fiktiver literarischer Texte und Bilder in wissenschaftlichen Untersuchungen. Mittlerweile hat sich die Literaturwissenschaft für anthropologische Fragen geöffnet und stellen Sozialwissenschaftler den Wert der Verwendung literarischer und bildlicher Quellen für die Erforschung pädagogisch-anthropologischer Fragen und Phänomene nicht mehr in Frage (vgl. MOLLENHAUER 1983, 1986; MOLLENHAUER/WULF 1996; SCHMITT/LINK/TOSCH 1997; EHRENSPECK 1998; G. SCHÄFER/WULF 1999).

Der konzeptuelle und methodische Austausch zwischen den anthropologisch orientierten Wissenschaften bringt wichtige neue Forschungsansätze hervor. So wurde die Fruchtbarkeit des *ethnologischen Blicks*, der *ethnographischen Feldforschung* und des *Vergleichs* für pädagogische Zusammenhänge entdeckt. Der ethnologische Blick verfremdet Vertrautes, lässt neue Fragen entstehen und macht neue Perspektiven möglich. Die Rezeption ethnologischer Fragestellungen und Forschungsverfahren führt zur Anwendung und zur Weiterentwicklung ethnographischer Methoden (vgl. DENZIN/LINCOLN 1994; FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 1997; KRÜGER/MAROTZKI 1999; FLICK/KARDORFF/STEINKE 2000; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2000). Schließlich trägt der *Vergleich* dazu bei, das Spezifische einer Situation bzw. eines Phänomens zu erfassen, seine Eigenart zu begreifen und darzustellen, so dass ihm als methodischem Verfahren zunehmend Bedeutung zu kommt (vgl. BOHNSACK 2000).

Wie die Transdisziplinarität, so war die Internationalität von Anfang ein Merkmal historischer Anthropologie. Ziel war nicht nur die Überwindung der Fächergrenzen; genau so wichtig war es, die nationalen Grenzen des humanwissenschaftlichen Wissens zu überschreiten. Deshalb bedurfte es einer die nationalen Grenzen überwindenden Zusammenarbeit. In inhaltlicher und methodischer Hinsicht bilden die philosophische, die historische und die kulturanthropologische bzw. ethnologische Dimension in der historischen Anthropologie dafür wichtige Voraussetzungen. Diese Dimensionen relativierten die Geltungsansprüche eines im nationalen Kontext erzeugten Wissens und öffneten die anthropologische Forschung für den internationalen Gedankenaustausch. Die politischen Entwicklungen in der Europäischen Union machen diese Prozesse unumkehrbar; sie verlangen sogar deren Intensivierung. Entscheidend ist, dass die Vielfalt historisch unterschiedlicher Perspektiven in der internationalen Kooperation zur Entfaltung kommt. Dass dies nicht einfach ist und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Kultur- und Sozialwissenschaften vor erhebliche Schwierigkeiten stellt, haben die Erfahrungen internationaler Kooperation im Bildungsbereich wiederholt gezeigt. Mit besonderen Herausforderungen werden Wissenschaftler dann konfrontiert, wenn über den bloßen Gedankenaustausch hinaus in der internationalen Kooperation neue Formen des Wissens erzeugt werden sollen. Dann zeigt es sich, wie tiefgreifend die kulturellen Differenzen zwischen den Ländern Europas sind und wie sehr in der internationalen und interkulturellen Zusammenarbeit eine Herausforderung für die Wissenschaften liegt. Dies gilt besonders

für den bislang stark national geprägten Bildungsbereich, in dem Erziehung heute eine interkulturelle Aufgabe ist, für deren Bewältigung die internationale Zusammenarbeit gerade erst begonnen hat (vgl. WULF 1995, 1998; DIBIE/WULF 1999; HESS/WULF 1999).

7 Ausblick

Pädagogische Anthropologie trägt zur Selbstausslegung der Pädagogik, zur besseren Kenntnis der Voraussetzungen und Bedingungen von Erziehung und Bildung sowie ihrer historischen und kulturellen Bestimmung bei. Sie behandelt implizite Menschenbilder und thematisiert Fragen der Bildsamkeit und der Perfektibilität. Als reflexive pädagogische Anthropologie wendet sie Kritik gegen sich selbst, gegen ihre Ziele, ihre Gegenstandsauswahl und -konstruktion, ihre Methoden und Verfahren, und ist offen für die Dekonstruktion ihrer eigenen Untersuchungen. Ihre Forschungen richten sich auf ein besseres Verständnis von: pädagogischen Institutionen, Natur als Voraussetzung und kultureller Konstruktion, Religion und Erziehung, Spiel, Liebe/Eros.² Sie beinhalten neue Fragen an den menschlichen Körper, seine genetische und soziale Herstellbarkeit, seine sich angesichts der neuen Medien ändernde Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit sowie seine Spontaneität und Widerstandsfähigkeit. Pädagogische Anthropologie arbeitet an der Entwicklung von Perspektiven für ein besseres Verständnis von Erziehung und Bildung, geschichtlicher Entwicklung und Subjektivität, Perfektibilität und Unverbesserlichkeit, Fremdem und Eigenem, Hermeneutik und Dekonstruktion. Ihre Forschungen begleitet ein Bewusstsein ihres fragmentarischen Charakters und ein Wissen davon, dass sie stets auf einen *homo absconditus* bezogen sind, dessen Erkenntnis nur in Ausschnitten möglich ist.

Anmerkungen

- 1 Die folgenden beiden Absätze hat mir Gisela MILLER-KIPP zur Verfügung gestellt, der ich hierfür herzlich danke.
- 2 Pädagogische Institutionen und Natur waren die beiden letzten, Religion, Spiel und Liebe/Eros werden die drei nächsten Arbeitsschwerpunkte der Kommission Pädagogische Anthropologie sein, deren Gründung auf Initiative von Dieter LENZEN und Christoph WULF 1992 auf dem Berliner Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beschlossen wurde.

Literatur

- ALEXANDER, J. C./SEIDMANN, S. (Hrsg.) (1993): Culture and Society. – New York.
 ANDRESEN, S./BAADER, M.-S. (1998): Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. – Neuwied.
 APPADURAI, A. (1996): Modernity at Large. – Santa Fe.
 AUGÉ, M. (1994): Pour une anthropologie des mondes contemporains. – Paris.
 BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? – Frankfurt/M.
 BELTING, H./KAMPER, D. (Hrsg.) (2000): Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion. – München.
 BENTHIEN, C./WULF, C. (Hrsg.) (2001): Der Körper in Teilen. Eine kulturelle Anatomie. – Reinbek.
 BERR, M.-A. (1990): Technik und Körper. – Berlin.

- BILSTEIN, J./MILLER-KIPP, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Transformationen der Zeit. – Weinheim.
- BILSTEIN, J./TRÜBENBACH, U./WINZEN, M. (Hrsg.) (1999): Macht und Fürsorge. Das Bild der Mutter in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft. – Köln.
- BILSTEIN, J./STRAKA, B./WINZEN, M. (Hrsg.) (2000): Dein Wille geschehe... Das Bild des Vaters in der zeitgenössischen Kunst. – Köln.
- BOHNSACK, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. – 4. Aufl. – Opladen.
- BÖHME, H./MATUSSEK, P./MÜLLER, L. (2000): Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. – Reinbek.
- BOLLNOW, O.-F. (1941): Das Wesen der Stimmungen. – Frankfurt/M.
- BOLLNOW, O.-F. (1963): Mensch und Raum. – Stuttgart.
- BOLLNOW, O.-F. (1964): Die pädagogische Atmosphäre. – Heidelberg.
- BOLLNOW, O.-F. (1965): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. – Essen.
- BOLLNOW, O.-F. (1975): Die Ehrfurcht. – 3. Aufl. – Essen.
- BOLLNOW, O.-F. (1983): Anthropologische Pädagogik. – 3. Aufl. – Stuttgart.
- BRACKERT, H./WEFELMEYER, F. (Hrsg.) (1990): Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert. – Frankfurt/M.
- BURKE, P. (1991): Offene Geschichte. Die Schule der Annales. – Berlin.
- BURKE, P. (1992): History & Social Theory. – Ithaca/New York.
- BUTLER, J. (1997): Körper von Gewicht. – Frankfurt/M.
- BUTLER, J. (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. – Berlin.
- CERTEAU, M. DE (1991): Das Schreiben der Geschichte. – Frankfurt/M.
- CONRAD, C./KESSEL, M. (Hrsg.) (1994): Geschichte schreiben in der Postmoderne. – Stuttgart.
- DENZIN, N.-K./LINCOLN, Y.-S. (Hrsg.) (1994): Handbook of Qualitative Research. – Thousand Oaks.
- DIECKMANN, B./STING, S./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (1998): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. – Weinheim.
- DIBIE, P./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen. – Frankfurt/M.
- DIECKMANN, B./WULF, C./WIMMER, M. (Hrsg.) (1996): Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia. – Münster.
- DÖPP-VORWALD, H. (1966): Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie. In: Pädagogische Rundschau, 20. Jg., S. 994-1015.
- DÖPP-VORWALD, H. (1968): Erziehender Unterricht und menschliche Existenz. – Darmstadt.
- DRESSL, G. (Hrsg.) (1996): Historische Anthropologie. Eine Einführung. – Wien.
- DÜLMEN, R. (2000): Historische Anthropologie. – Köln/Weimar/Wien.
- EHRENSPECK, Y. (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. – Opladen.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1984): Die Biologie des menschlichen Verhaltens. – München.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1999): Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. – 8. Aufl. – München.
- ELIAS, N. (1978): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziologische und psychogenetische Untersuchungen. – 2 Bde. – Frankfurt/M.
- FLITNER, A. (Hrsg.) (1963): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. – Heidelberg.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. – Stuttgart 1950.
- FLICK, U./KARDORFF, E. V./STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- FOUCAULT, M. (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin. – Berlin.
- FOUCAULT, M. (1977a): Sexualität und Wahrheit. – Frankfurt/M.
- FOUCAULT, M. (1977b): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- FRONHAUS, G. (1994): Feminismus und Mutterschaft. – München.
- FRÜHWALD, W./GAUB, H.-R./KOSELLECK, R./STEINWACHS, B. (Hrsg.) (1991): Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. – Frankfurt/M.
- GEBAUER, G./WULF, C. (1992): Mimesis, Kultur, Kunst, Gesellschaft. – Reinbek.
- GEBAUER, G./WULF, C. (Hrsg.) (1993): Praxis und Ästhetik. – Frankfurt/M.
- GEBAUER, G./WULF, C. (1998): Spiel, Ritual, Geste. Mimetische Grundlagen sozialen Handelns. – Reinbek.

- GEERTZ, C. (1992): Kulturbegriff und Menschenbild. In: HABERMAS, R./MINKMAR, N. (Hrsg.): *Das Schwein des Häuptlings*. – Berlin, S. 56-81.
- GEHLEN, A. (1986): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. – 12. Aufl. – Wiesbaden.
- GUMBRECHT, H.-U./PFEIFFER, K.-L. (Hrsg.) (1986): *Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements*. – Frankfurt/M.
- GUMBRECHT, H.-U./PFEIFFER, K.-L. (Hrsg.) (1988): *Materialität der Kommunikation*. – Frankfurt/M.
- GUMBRECHT, H.-U./PFEIFFER, K.-L. (Hrsg.) (1991): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*. – Frankfurt/M.
- HARTMANN, D./JANICH, P. (Hrsg.) (1996): *Methodischer Kulturalismus*. – Frankfurt/M.
- HEIDEGGER, M. (1980): *Die Zeit des Weltbildes*. In: HEIDEGGER, M.: *Holzwege*. – 6. Aufl. – Frankfurt/M.
- HESS, R./WULF, C. (Hrsg.) (1999): *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*. – Frankfurt/M.
- HOPPE, B./WULF, C. (Hrsg.) (1996): *Altern braucht Zukunft. Anthropologie, Perspektiven, Orientierung*. – Hamburg.
- IRRGANG, B. (1993): *Lehrbuch der Evolutionären Erkenntnistheorie*. – München.
- KAMPER, D. (1973): *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik*. – München.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1982): *Die Wiederkehr des Körpers*. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1984a): *Der Andere Körper*. – Berlin.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1984b): *Das Schwinden der Sinne*. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1986): *Lachen-Gelächter-Lächeln. Reflexionen in drei Spiegeln*. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1987a): *Das Heilige. Seine Spur in der Moderne*. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1987b): *Die sterbende Zeit*. – Darmstadt.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1988a): *Das Schicksal der Liebe. Die Wandlungen des Erotischen in der Geschichte*. – Weinheim.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1988b): *Die erloschene Seele*. – Berlin.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1989a): *Der Schein des Schönen*. – Göttingen.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1989b): *Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte*. – Berlin.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1990): *Rückblick auf das Ende der Welt*. – München.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1992): *Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit*. – Berlin.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1994): *Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommenheit und Unverbesserlichkeit*. – Frankfurt/M.
- KONERSMANN, H.-R. (Hrsg.) (1996): *Kulturphilosophie*. – Leipzig.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. – Opladen.
- LANGEVELD, M.-J. (1959): *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze*. – Heidelberg.
- LANGEVELD, M.-J. (1960): *Die Schule als Weg des Kindes*. – Braunschweig.
- LANGEVELD, M.-J. (1964): *Studien zur Anthropologie des Kindes*. – 2. Aufl. – Braunschweig.
- LEGOFF, J. (Hrsg.) (1988): *Histoire et mémoire*. – Paris.
- LENZEN, D. (1985): *Mythologie der Kindheit*. – Reinbek.
- LENZEN, D. (1991): *Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation*. – Reinbek.
- LEPENIES (1984): *Probleme einer Historischen Anthropologie*. In: SÜSSMUTH, H. (Hrsg.): *Historische Anthropologie*. – Göttingen, S. 52-72.
- LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.) (1996): *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. – Weinheim.
- LIEBAU, E./MILLER-KIPP, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): *Metamorphosen des Raums*. – Weinheim.
- LIEBAU, E./SCHUMACHER-CHILLA, D./WULF, C. (Hrsg.) (2001): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. – Weinheim.
- LIEDTKE, M. (1991): *Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen pädagogischen Anthropologie* (1972). – 3. Aufl. – Göttingen.
- LIPPITZ, W. (1980): *Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim.

- LIPPITZ, W./RITTELMAYER, C. (Hrsg.) (1989): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. – Bad Heilbrunn.
- LOCH, W. (1963): Die anthropologische Dimension in der Pädagogik. – Essen.
- LORENZ, K. (1973): Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. – München.
- LÜTHKE, L./KUCHENBUCH, L. (Hrsg.) (1995): Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag. – Köln/Weimar/Wien.
- MANNHEIM, K. (1971): Das Problem der Generation. In: FRIEDBURG, L. v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. – Köln, S. 23-48.
- MARQUARD, O. (1996): Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: MARQUARD, O. (Hrsg.): Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien. – Stuttgart, S. 98-116.
- MEYER-DRAWE, K. (1987): Leiblichkeit und Sozialität. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusion und Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. – München.
- MILLER-KIPP, G. (1992): Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. – Weinheim.
- MILLER-KIPP, G. (1998): Neue Offenheit – alte Zweifel. Neurobiologie der Kognition und menschliches Selbstverständnis. In: MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. Herausforderung pädagogischen Denkens. – Weinheim 1998, S. 207-225.
- MOLLENHAUER, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K. (1986): Umwege. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. – Weinheim.
- NEUMANN, D./SCHÖPPE, A./TREML, A.-K. (Hrsg.) (1999): Evolutionäre Ethik und Erziehung. – Stuttgart.
- NOHL, H. (1929): Pädagogische Menschenkunde. In: Handbuch der Pädagogik. 2. Bd. – Langensalza, S. 51-75.
- Paragrana (2001): Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie, Bd. 10, H. 1, Schwerpunkt: Theorien des Performativen. Hrsg. v. E. FISCHER-LICHTE und C. WULF.
- PLESSNER, H. (1928): Die Stufen des Organischen und der Mensch. – Berlin.
- PLESSNER, H. (1980ff.): Gesammelte Schriften, Bd. 1-10. Hrsg. v. G. DUX/O. MARQUARD/E. STRÖKER. – Frankfurt/M.
- PLEINES, J.-E. (1976): Mensch und Erziehung. Studien zur Philosophie und Pädagogik. – Kastellaun.
- RENNER, E./SEIDENFADEN, F. (Hrsg.) (1997): Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse. Bd. 1: Afrikanische. Asiatische Welt. – Weinheim.
- RENNER, E./SEIDENFADEN, F. (Hrsg.) (1998): Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse. Bd. 2: Nordamerikanische Welt, Lateinamerikanische Welt, pazifische Welt, Welt europäischer Minderheiten. – Weinheim.
- RIEDL, R. (1980): Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. – Hamburg.
- ROTH, G. (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. – Frankfurt/M.
- ROTH, H. (1966): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. – Hannover.
- ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. – Hannover.
- RÜSEN, J. (1989): Lebendige Geschichte. – Göttingen.
- SAHLINS, M. (1985): Kultur und praktische Vernunft. – Frankfurt/M.
- SCHÄFER, A. (1999): Unsagbare Identität. – Berlin.
- SCHÄFER, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Bild – Bilder – Bildung. – Weinheim
- SCHULER, M. (1928): Die Stellung des Menschen im Kosmos. – Darmstadt.
- SCHMITT, H./LINK, J.-W./TOSCH, F. (1997): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. – Bad Heilbrunn.
- SCHÖN, B. (Hrsg.) (1989): Emanzipation und Mutterschaft. – Weinheim.
- SINGER, W. (Hrsg.) (1992): Gehirn und Kognition. – Heidelberg.
- SONNEMANN, U. (1969): Negative Anthropologie. – Hamburg.
- STING, S. (1998): Schrift, Bildung, Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. – Weinheim.

- SÜSSMUTH, H. (Hrsg.) (1984): Historische Anthropologie. – Göttingen.
- UHER, J. (Hrsg.) (1995): Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme (Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 73). – Erlangen.
- VOLAND, E. (1993): Grundriss der Soziobiologie. – Stuttgart.
- VOLLMER, G. (1987): Evolutionäre Erkenntnistheorie. – 4. Aufl. – Stuttgart.
- WILSON, E. O. (1975, dt. 1980): Sociobiology. The New Synthesis. – Cambridge.
- WIMMER, M./WULF, C./DIECKMANN, B. (Hrsg.) (1995): Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt. – Frankfurt/M.
- WIMMER, M. (1998): Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie. In: MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. – Weinheim, S. 85-112.
- WULF, C. (Hrsg.) (1994): Einführung in die pädagogische Anthropologie. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1995): Education in Europe. An Intercultural Task. – Münster.
- WULF, C. (Hrsg.) (1996): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1997, franz. 2002, it. 2002): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. – Weinheim.
- WULF, C. (1998): Education for the 21st Century: Communalities and Diversities. – Münster.
- WULF, C. (2001, franz. 1999): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. – Weinheim.
- WULF, C./ALTHANS, B./AUDEHM, K./BAUSCH, C./GÖHLICH, M./STING, S./TERVOOREN, A./WAGNER-WILLI, M./ZIRFAS, J. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. – Opladen.
- WULF, C./GÖHLICH, M./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. – Weinheim.
- WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (1994): Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. – Donauwörth 1994, S. 7-27.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3 (2000), Heft 4: Themenschwerpunkt: Standards qualitativer Forschung, zusammengestellt von H.-H. KRÜGER und C. WULF.
- ZIRFAS, J. (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Univ.-Prof. Dr. Christoph Wulf, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arnimallee 11, 14195 Berlin, e-mail: ChrWulf@zedat.fu-berlin.de

Kristin Westphal

Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme

Zusammenfassung

Es wird im folgenden eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung aus leibphänomenologischer Sicht skizziert, die an einem konkreten Phänomen, nämlich der Stimme im Kontext des Sagens und Hörens, strukturelle Aspekte und Probleme medialer Erfahrungen analysiert und hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutung auswertet und diskutiert. Über das Verhältnis neuer technisch-medialer Systeme zu grundlegenden pädagogischen Zusammenhängen, wie Lern- und Vermittlungsprozessen, pädagogischen Wirklichkeitskonzepten und Erfahrungsbegriffen findet man zwar eine fachdisziplinär ausdifferenzierte, aber oftmals unverbundene erziehungswissenschaftliche Diskussion. Aus pädagogisch-anthropologischer Sicht trifft man dabei vor allem auf Diskurse zu leiblich-sinnlich und sozial dimensionierten Strukturen pädagogischer Kommunikations- und Interaktionsweisen zwischen Kindern, Heranwachsenden und Erwachsenen. Doch ist bis heute nicht an einzelnen konkreten leiblichen Phänomenen über den Implikationszusammenhang von technisch-medialen und „natürlichen“ medialen Phänomenen strukturell geforscht worden. Dazu gehört auch die marginale Rolle der Stimme als Untersuchungsgegenstand anthropologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungen.

Summary

Towards a Theory of Medial Experience Based on the Example of the Voice

This paper is an educational study which analyses structural aspects and problems regarding experience of the media seen from a phenomenological standpoint. Based on a physical phenomena, namely the human voice in the context of speech and hearing, it aims to evaluate and discuss the findings in relation to their consequences for educational activities. Although a subtly differentiated, yet generally discreet, discussion exists amongst educationalists regarding the relationship between new technology systems emerging in the media and related basic pedagogical issues – such as teaching and communication processes, pedagogical concepts of reality and terms denoting personal experience – from a pedagogical-anthropological point of view, the discourse centres almost exclusively on the sensory and social dimensions of pedagogical communication structures and the patterns of interaction between children, teenagers and adults. To this day, no dedicated study has been conducted on the interaction between technology-based media phenomena and “natural” media phenomena as an individual physical phenomena. Another aspect is the limited degree to which the voice itself has been studied as part of anthropological and educational research.

1 Philosophisch-anthropologischer Zugang zu Medien – am Beispiel der Stimme

Meine Forschungen beschäftigen sich mit der Stimme als einem Medium und mit der Stimme im Medium. In einer Zeit, in der die Bedeutung der Neuen Medien für den Körper von zentraler Bedeutung ist, untersuche ich Stimmen als konkretes Beispiel für ein allgemeines Phänomen. Es geht dabei um die phänomenologisch-hermeneutische, strukturelle Analyse des „natürlichen“, d.h. noch nicht technisch-artifiziellen, leiblich-sinnlichen Vollzugsphänomens der menschlichen Stimme als eines bedeutsamen sinnlich-leiblichen Mediums in seinen kulturell und sozial dimensionierten Erscheinungsformen, wie sie sich im Verhältnis des Menschen zu seiner sozialhistorischen Mit-Welt und Ding-Welt artikulieren. Referenztheorien für diese Analyse sind neuere leibphänomenologische und anthropologische Forschungen, die sich insbesondere mit den Namen MERLEAU-PONTY, WALDENFELS und MEYER-DRAWE verbinden. Auf der Grundlage dieser Arbeiten wende ich mich den unterschiedlichen Erscheinungsformen der menschlichen Stimme in den technischen analogen und digitalen Reproduktionsmedien zu, die seit rund hundert Jahren unser Wirklichkeitsverhältnis und -verständnis verändert haben. Untersucht wird die Stimme als vergesellschaftete, technisch-medial reproduzierte, leibliche in lebensweltliche Bezüge eingebettete und als Moment unserer Hörgewohnheiten. Analysiert werden die Prozesse und die Veränderungen, denen die menschliche Stimme und ihre Bedingungen (der technischen Reproduktion, der Rückwirkungen auf alltagsweltliche und professionelle Parameter des Sprechens und Hörens in der Rezeption) durch die Medialisierungen unterliegen, und zwar mit Bezug auf differenzierte Relationen von Leib und Körper, Natürlichkeit und Künstlichkeit, Formen der Medialität, Wirklichkeit und Virtualität.

2 Gegenstand: Stimme als Medium und im Medium

Die Stimme ist wesentlicher Bestandteil und Träger von Information und darüber selbst an der Kommunikation beteiligt; sie ist also Information, Geste und Ausdruck. Über Stimme zu sprechen findet *in* und *mit* der Stimme statt. Darin ist ein Moment der Doppelung enthalten, das jedoch nicht zur Deckung kommt. Stimme entzieht sich einer eindeutigen Verortung. Sie erscheint als Selbstpräsenz, indem ich mich *selbst* sprechen *höre*, und zugleich als Fremdheit, indem ich mich selbst sprechen *höre*, wie ein anderer mich hört. Hören ereignet sich als Antwort auf einen Anspruch, der vom Anderen ausgeht, das auch das eigene Andere sein kann (MEYER-DRAWE 1999a, S. 45). Es gibt eine Differenz zwischen der gehörten und gesprochenen Stimme. Stimme unterliegt einem ständigen Wandel und Anpassungsprozess; sie ist vielschichtig. Sie erscheint in ihrer Körperlichkeit; sie hat Alter, Geschlecht und Identität, Klang und Sinn, Ton und Bedeutung gleichzeitig. Über die Stimme lässt sich nur reden und reflektieren, wenn man das Hören mitdenkt. Betrachtet man das Hören als einen aktiven Akt, stellt sich die Frage, wie sich Stimme und Hören jeweils beeinflussen (vgl. PAZZINI 1993).

Im technischen Medium wird eine andere Wirklichkeit der Stimme produziert. Medien machen diese Differenz bewusst. Die von den technischen Medien hervorgebrachte Wirklichkeit ist eine andere als die an die leibliche Präsenz gebundene. Das Medium konser-

viert die Momentaufnahme einer Stimme. Unter den Bedingungen der technischen Möglichkeiten kann eine Stimme wiederholt werden. Diese Wiederholung steht jedoch in Differenz zur Präsenz der unmittelbar geschehenen Rede. Das Konservierte kann in neue Zusammenhänge eines anderen zeitlichen und räumlichen Rahmens montiert werden und bedarf der Präsenz des Hörers. Stimmen können medial verändert werden, das Hören jedoch nicht. Stimmen – wie auch immer medialisiert – müssen gehört werden. Damit Stimmen, ob „natürliche“ oder medialisierte, vernommen werden, bedürfen sie des Rückgriffs auf die kommunikative Situation des leiblich-sinnlichen Zuhörens (Abhörens). Die Wirklichkeit des Hörers ist eine andere als die Wirklichkeiten der medialisierten Konstruktionen von Stimmen.

3 Theoretische Grundlagen

In diesem Untersuchungsfeld trifft man auf ein breites Spektrum wissenschaftlicher Orientierungen und Paradigmen. Vorherrschend sind konstruktivistische, kognitivistische oder andere, eher naturwissenschaftlich-empirische Diskurse. In meinen Arbeiten folge ich den nachhusserlschen phänomenologischen Untersuchungen, die (kultur-)philosophische, erkenntnistheoretische, anthropologische und wissenschaftskritische Erkenntnisperspektiven aufeinander beziehen. Diese Richtung operiert nicht nur metatheoretisch und wissenschaftskritisch, sondern forscht auch empirisch. Ihre Methoden sind deskriptiver und hermeneutisch qualitativer Herkunft und haben einen explorativen Status.

In dem Prozess der Suche nach einer theoretischen Grundlage stellte sich heraus, dass WALDENFELS' Konzept einer responsiven Leiblichkeit und sein weit gefasster Medienbegriff für die Untersuchung medialer Erfahrungen wichtig ist. WALDENFELS geht davon aus, dass, indem die Sinne auf die Ansprüche aus der Umwelt aktiv *antworten*, Wahrnehmung immer schon *responsiv* funktioniert. Das bedeutet, dass zwischen den Akten der Wahrnehmung und dem Wahrgenommenen ein produktives und kreatives Verhältnis besteht. Medien verwendet der Mensch schon lange, um sich über seinen Körper hinausgehend Ausdruck zu verschaffen, sich zu inszenieren oder seine Arbeit zu erleichtern. Der Zugang zur Welt ist vermittelt und medial. Marcel MAUSS spricht davon, dass das erste Technikum des Menschen sein Körper sei. Medien bringen das „Wie“ ins Spiel, nämlich die Mittel, Wege und Verfahren, mit denen sich Menschen entäußern und ausdrücken. WALDENFELS weist auf die Grundsituation des Menschen als Lebewesen hin, das auf der Schwelle von Natur und Kultur existiert (WALDENFELS 1999a, S. 94). Weder geht der Mensch gänzlich in die Natur ein, noch lässt ihn seine leibliche Zugehörigkeit zur Natur aus dieser gänzlich heraustreten. Wir haben es demzufolge mit einem Durchdringungsverhältnis von Natur und Kultur, von „natürlich“ und „künstlich“ zu tun. Um die Rolle zu verstehen, die die elektronischen Medien für die Welterschließung spielen, die weit über die menschliche Leiblichkeit hinausreicht, ist es sinnvoll, sich die dem menschlichen Weltverhältnis zugrunde liegende Medialität zu vergegenwärtigen.

In Bezug auf die verschiedenen Wirklichkeiten der Stimmen kristallisieren sich zwei Wirklichkeiten heraus: zum einen die medialisierte Wirklichkeit, die Transformationsprozesse des Sinnlichen im Rahmen einer Hörer-Wirklichkeit präsentiert, indem sie Hörbares in ein anderes medialisiertes und technisch bearbeitetes Hörbares übersetzt, zum anderen die Hörer-Wirklichkeit, die sich aktuell, dialogisch im Sinne von Zuhören, sukzessiv,

klanglich und gestalthaft zeigt. Die Studie arbeitet diese doppelte Differenzerfahrung heraus und verfolgt die Frage, was die Fremdheit der Medien ausmacht. Ist es eine, die unserer Leiblichkeit selbst schon inhärent ist, dann bricht die Technik nicht von außen in die Stimme ein, sondern ist bereits von Anfang an in ihr am Werk. Mit Rekurs auf WALDENFELS kommen diese zwei zentralen Thesen der phänomenologischen Erforschung der medialisierten Erfahrung zum Tragen.

- Technisch-medialisierte Erfahrungen stellen keine radikal neuen, sondern nur anders gestaltete und variierte Modi von leiblich-sinnlichen Erfahrungen dar und bleiben strukturell in ihrer Artikulation und Rezeption daran zurückgebunden.
- Fremdheit bzw. Ferne des Ichs und des Anderen kennzeichnen als spezielle soziale Strukturen jedweder Erfahrung auch die Erfahrungskontexte mit Medien und in Medien. Diese subjektdezentrischen Strukturen des Entzugs in kommunikativen Bezügen zeigen sich in prägnanter Weise an den Phänomenen der Stimme und ihres unabdingbaren Korrelats, des aktiven Hörens. Sie unterlaufen eine Kultur, die vorrangig auf Repräsentation, d.h. auf Darstellung und Stellvertretung aus ist. Damit wird das Repräsentationsmodell von Wirklichkeit fragwürdig, an dem sich die traditionelle Erkenntnistheorie, u.a. auch die HUSSERLSche Phänomenologie, und eine Reihe aktueller, vorwiegend empirisch-analytischer Ansätze paradigmatisch orientieren.

4 Methode

An konkreten Beispielen werden deskriptiv und phänomenologisch die analoge und digitale im Unterschied zur leiblich gebundenen Stimme analysiert. Damit geht auch diese Untersuchung von der Auffassung historisch-anthropologischer und philosophischer Positionen aus, dass „natürliche“ Phänomene geschichtlich und sozial vermittelt sind und keine „ahistorischen“ anthropologischen Wesenheiten darstellen.

Der Gegenstand der Untersuchung – Sprechen und Hören – impliziert eine eigene Methode. Mit dem Phänomen der Stimme geht das Hören einher, mit dem wir Gehörtes deuten. Das hermeneutische Vorgehen des Hörens fragt danach, wie wir etwas hören. Eine empirisch orientierte Vorgehensweise der Befragung zielt auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Hörens ab und wird neben die Auswertungen von Computerverfahren gestellt, die Stimmen zu visualisieren vermögen. Jedes Verfahren arbeitet mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Begrenzungen; mit jedem wird ein spezifischer Ausschnitt der Realität unter bestimmten Fragestellungen untersucht. Bei dem Messinstrument eines Computerprogramms ist zu berücksichtigen, dass diese Bilder gesehen und entschlüsselt werden müssen. Es muss bedacht werden, dass ein Computerprogramm mit bestimmten Algorithmen arbeitet, deren Vorgaben von Stimmfachleuten und Ingenieuren erstellt werden. Sie spiegeln den gesellschaftlichen, technischen und ästhetischen Wertewandel von Stimmen. Die beschränkten Möglichkeiten dieser Messverfahren müssen gesehen werden; sie bedeuten eine Reduktion auf einzelne Parameter. Auch erfassen sie viele Dinge nicht, die nur in einem mimetischen Nachvollziehen beim Hörvorgang empfunden werden und nur mit Hilfe von Kontextwissen verstanden werden können. Daher werden die Fragestellungen und Perspektiven dieser Untersuchungen vor allem hermeneutisch bearbeitet.

Die aus der Verwendung mehrerer Verfahren stammenden unterschiedlichen Ergebnisse werden aufeinander bezogen. Dieses Vorgehen entspricht einer bestimmten phänome-

nologischen Vorgehensweise, die als *eidetisches Verfahren* bezeichnet wird. Um strukturell angelegte Gemeinsamkeiten herauszufinden, wird dabei ein Phänomen unter mehreren Perspektiven untersucht.

Nach LIPPITZ stoßen wir auf das, was er als *lebensweltlich* orientiert kennzeichnet, das sind die sinnlich leiblichen, sozial und geschichtlich vermittelten Erfahrungsvollzüge menschlicher Existenz, die nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Endpunkt der Reflexionen sind (LIPPITZ 1987, S. 113). Die Wahrheit ist demzufolge ein Vermittlungsprodukt. „Ihr liegt die Differenz von Bedeutung und Gegenstand, von subjektiv sinnstiftenden Akten, die *etwas* als *etwas* meinen, und dem objektiv anschaulich Gegebenen zugrunde“ (ebd., S. 112). Demzufolge betrachtet diese Vorgehensweise „Deutungsvorschläge für Erfahrungen, in denen wir immer schon befangen sind“. Und: „Phänomenologie bleibt in diesem Sinne eine nie abreißende Auslegung von kommunikativ strukturierten Erfahrungen“ (ebd., S. 117).

Im Sinne der „grounded theory“ ist Forschen ein Vorgang, in dem Wirklichkeit nicht nachgebildet wird; sie wird vielmehr mit anderen Mitteln hervorgebracht und erzeugt dadurch etwas Neues (STRAUSS 1994, S. 13). Ein weiteres Merkmal der „grounded theory“ ist ihre Nähe zum alltäglichen Handeln. Das Alltagswissen dient als Ressource für den wissenschaftlichen Prozess. Das hat auch Konsequenzen für den Forschungsprozess, in dem Begriffe, Konzepte und Kategorien kontinuierlich auf ihr Verhältnis zur alltäglichen Wirklichkeit überprüft werden. Dem liegt die Einstellung zugrunde, dass das theoretische Wissen einem Wandel unterworfen ist. Auch ist zu beachten, dass jedem Blick auf Praxis bereits eine „Theorie“ vorausgeht. STRAUSS' Vorgehensweise kennzeichnet sich durch die Generierung von Theorien als abduktives Verfahren – auch wenn der Status der Validierung umstritten ist. Das bedeutet, dass Leitkategorien, Knotenpunkte der Bedeutungen erst langsam aus dem Deutungsprozess heraus entstehen; sie werden nicht an die Erfahrungen kategorisierend herangetragen, sondern aus ihnen entwickelt. Dabei dienen kontrastierende Methoden dazu, aus unterschiedlichen Perspektiven Zusammenhänge zu erschließen: in meinem Falle zum einen durch das hermeneutische Zuhören und zum anderen durch empirische computerunterstützte Analysen.

Im Detail ist es notwendig, zu konkreten Beobachtungskriterien für den Vorgang des Hörens und Sprechens zu gelangen. Hier beziehe ich mich vor allem auf Überlegungen von WALDENFELS, der den *Hiatus zwischen Sagen und Hören für die Grundfigur der medialen Struktur als Vermittlungsstruktur jeder Erfahrung* hält und auf dieser Basis eine Reihe analytischer Kriterien entwickelt. Differenzierungen geschehen letztendlich im Prozess des praktischen Hörens des Materials. Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde ein Beobachtungsinventar erstellt, mit dessen Hilfe das Material der Stimmen geordnet und analysiert werden konnte. Die Erscheinungen von Stimmen werden nach phänomenalen/akustischen Kriterien, nach ihrem Ausdruck, Kontext, Inhalt und ihrer Form, ihrer Inszenierung und ihrem Eindruck unterschieden. Unter diesen Kriterien werden die Beobachtungen gesammelt, die sich aus dem wiederholten Hören des Materials ergeben. Zunehmend entsteht für die einzelne Stimme und für die Stimmen im Zeitvergleich ein Profil. Spezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede kristallisieren sich heraus, indem das Material unter den Bedingungen seiner technischen Medien(-umwelt) untersucht wird und die Fragen nach dem Verhältnis von Natürlichkeit und Künstlichkeit und Hören und Sprechen *vor* dem und *im* Medium erörtert werden.

Die verschiedenen Vorgehensweisen werden unter folgenden Gesichtspunkten vorgestellt:

- Perspektive auf die Medien unter Einbeziehung von Expertenerfahrungen im Umgang mit den Medien des Rundfunks unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs von analogen zu digitalen Medien:
Hier werden Veränderungen in der technischen Entwicklung im Verlaufe des letzten Jahrhunderts untersucht. Interviews mit Tontechnikern, Archivaren, Sprechern geben über die Auswirkungen der technischen Medien auf Wahrnehmung, Körper, Zeit und Raum Auskunft. Diese technischen Veränderungen, die sich auf das Hören medialisierter Stimmen auswirken, müssen in den weiteren Ausführungen mit gedacht werden.
- Perspektive auf Stimmen im Medium des Rundfunks im Zeitvergleich:
Die Entwicklung der Technik spiegelt sich in der hermeneutisch-phänomenologischen Untersuchung von Frauenstimmen im Rundfunk aus der Zeit von 1908 bis 1997 wider. Anhand einer nicht repräsentativen, sondern exemplarischen Auswahl wird der Vorgang des analytischen und diskursiven Hörens medialisierter Stimmen mit dem doppelten Blick des Hörens einer leiblich fungierenden Stimme im Unterschied zu einer technisch-medialisierten thematisiert.
- Perspektive auf das Hörbewusstsein des Hörenden:
Hören umfasst auch Vorstellungen von dem Zuhörenden. In einer Analyse über das Hörbewusstsein werden heutige Einstellungen und Vorurteile gegenüber Frauenstimmen früher und heute und die Differenz zwischen „natürlichen“ und „künstlichen“ Stimmen untersucht.
- Perspektive auf die Wahrnehmung des Sprechenden als Medium und die Wahrnehmung des Hörers:
Versuchsanordnungen mit „explorativem“ Charakter thematisieren den wechselseitigen Einfluss zwischen Technik und leiblich gebundener Stimme aus der Sicht der Sprechenden und der Zuhörenden.
- Perspektive auf die Hörer und dem ihrem Hören zugrunde liegenden Parameter:
Anhand des Materials von Frauenstimmen aus dem letzten Jahrhundert wird untersucht, wie und woraufhin wir hören, wenn wir hören, selbst dann, wenn Inhalt und Kontext nicht mehr übermittelt werden. Differenzen und Gemeinsamkeiten der Parameter, nach denen gehört wird, werden ausgewertet.
- Perspektive auf die Stimme im Bild/Computer:
In Ergänzung zu den qualitativen Verfahren werden mithilfe eines Computerprogramms an einzelnen Beispielen Stimmfelder und Histogramme erstellt und so grafisch visualisierte Stimmen und Frequenzanalysen ausgewertet.

5 Neue Paradigmen für eine mediale Erfahrung und Bildung

Die Kriterien, die sich aus dem Umgang und den Auswirkungen der alten Medien auf die Wahrnehmung, Leiblichkeit und das Raum- und Zeiterleben gewinnen lassen, können nicht an die neuen angelegt werden. Der Ansatzpunkt zur Vermessung der medialen Wirklichkeit benötigt andere Paradigmen als die allein über rational und häufig normativ erstellten (AUFENANGER 1999, S. 61f.). In der hier zugrunde gelegten phänomenologischen Sichtweise geht es um eine Sensibilisierung und Vertiefung von leiblich gebundener responsiver Reflexivität medialer Wirklichkeiten und damit um die Steigerung von Reflexivität. Medienkompetenz findet sich nicht nur in der rationalen Distanz gegenüber

überlieferten und normativen Ordnungen, sondern sie entsteht zunächst vor allem durch die menschliche Verwicklung in die mediale Erfahrung selbst, aufgrund der sich neue Ordnungen erst als solche erkennen lassen.

Grundlage für das Verhältnis von Selbst- und Weltbezug ist der Hiatus zwischen Objekt und Subjekt, die Fremdheit uns selbst gegenüber. Diese führt zu einem anderen Verständnis von „Natürlichkeit“ und „Künstlichkeit“. Kennzeichnend dafür ist die Differenz zwischen real-sinnlichen und virtuellen Wirklichkeiten und neuen Formen wechselseitiger Durchdringung. Damit ergibt sich eine andere Thematisierung der technisch-medialen „Welten“. Diese sind nämlich nicht nur neue, sondern vor allem transformierte Welten. D.h., auch die neue Welt der technischen Medien bleibt an die leiblich-sinnliche Welt gebunden. Bildung heißt, sich dieser Gebundenheit reflexiv zu vergewissern und ihr didaktisches Potential zu entwickeln.

MEYER-DRAWE versucht, die Leiblichkeit mit dem Bildungsbegriff zu verweben (MEYER-DRAWE 1999b, S. 154). Demzufolge ist das leiblich-natürliche Fundament des Körpers mit den historisch-künstlichen Konstrukten der Medien verwoben. Natürlichkeit und Künstlichkeit bedingen sich gegenseitig. Umlernen in der Konfrontation mit den analogen und digitalen Medien heißt, dass eine medialisierte Welt ohne humane leibliche Referenz und Wahrnehmungsregister nicht denkbar ist. Um überhaupt verstanden zu werden, benötigen digitale Medien vor-digitalisierte Strukturen. Neue Modalitäten des Hörens und Sprechens werden unter den Bedingungen der alten und neuen Medien geprägt. Andere, sich mit den Medienwirklichkeiten auseinandersetzende Zugänge unterschlagen diese wechselseitige Abhängigkeit; sie thematisieren Bildung als Selbstgestaltung eines kognitiven sinnkonstituierenden Subjekts. In diesen Ansätzen wird das Verhältnis der Menschen zu den von ihnen geschaffenen Maschinen eher als ein ihnen äußerliches Verhältnis begriffen (vgl. ZACHARIAS 1999; MASET 1999). Im Unterschied dazu sind Bildungsprozesse nach dem unseren Untersuchungen zugrunde gelegten Modell, in dem die Aspekte Leiblichkeit und Responsivität, Natürlichkeit und Künstlichkeit von zentraler Bedeutung sind, eher als Prozesse des Umlernens zu verstehen. In diesen machen Menschen neue Erfahrungen, indem sie sich mit der Weltlichkeit, Medialität und der eigenen Beziehung dazu auseinandersetzen.

Die Differenzen, die sich zwischen den Erfahrungen in einem unmittelbaren, lebensweltlichen Austausch und den Erfahrungen in künstlich hergestellten Arrangements ergeben, gilt es wahrzunehmen. Dazu ist der besondere Charakter von Apparaturen zu berücksichtigen, ohne dessen Vergegenwärtigung die künstlich hergestellten Wirklichkeiten nicht erfahrbar sind. Doch erst die Einbeziehung von Leiblichkeit in die Reflexion ermöglicht es, eine Einsicht in die Erfahrung des Selbstentzugs bzw. Fremdbezugs medialer Wirklichkeiten zu erlangen. Je nach Perspektive wird diese jeweils unterschiedlich erfahren und führt zu unterschiedlichen Modalitäten des Sehens und Hörens, Denkens und Fühlens.

Hören und Sprechen bleiben als verschränktes Verhältnis einer zwischenleiblichen Kommunikation auch dann bestehen, wenn sich mediale Welten dazwischen schieben, die die kulturelle Praxis von Sprache, Körper und Wahrnehmung verändern. Diese kulturelle Praxis zehrt von der Differenz und von der wechselseitigen Durchdringung von Wirklichem und Fiktivem. Das gilt auch für Erfahrungen mit den neuen Medien, mittels derer Realität anders als bisher konstruiert bzw. dargestellt und inszeniert werden kann.

Eine phänomenologische pädagogisch-anthropologische Theorie der medialen Erfahrung und Bildung führt zu Forschungen, deren Richtung und Relevanz sich mit Hilfe von

Begriffen wie Umlernen, Fremdheit, Mehrperspektivität, Verschränktheit von Künstlichkeit und Natürlichkeit, reflexive Leiblichkeit und Responsivität angeben lässt. Indem sie Fragen der medialen Erfahrung und Bildung bearbeitet, die andere Ansätze nicht berücksichtigen, kann sie wesentlich zur Bereicherung des Mediendiskurses in der Erziehungswissenschaft beitragen.

Literatur

- AUFENANGER, S. (1999): Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: GOGOLIN, I./LENZEN, D. (Hrsg.): Medien-Generation. – Opladen, S. 61–78.
- BAACKE, D. (1999): Medienkompetenz. – Weinheim.
- BAACKE, D. (1999): Die neue Medien-Generation. In: GOGOLIN, I./LENZEN, D. (Hrsg.): Medien-Generation. – Opladen, S. 137–150.
- BECK, G./RAUTERBERG, M./SCHOLZ, G./WESTPHAL, K. (Hrsg.) (2001): Die Sache(n) des Sachunterrichts, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. – Frankfurt/M.
- FISCHER, M./HOLLAND, D./RZEKUŃKA, B. (Hrsg.) (1986): Gehörgänge. – München.
- GOGOLIN, I./LENZEN, D. (Hrsg.) (1999): Medien-Generation. – Opladen.
- LIPPITZ, W. (1987): Phänomenologie als Methode? In: LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.): Kind und Welt. – Frankfurt/M.
- LIPPITZ, W./RITTELMAYER, C. (Hrsg.) (1990): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. – Bad Heilbrunn.
- MASET, P. (1999): Bildung im Angesicht virtueller Realitäten. In: MASET, P. (Hrsg.): Pädagogische und Psychologische Aspekte der Medienästhetik. Beiträge vom Kongress der DGfE 1998 "Medien-Generation". – Opladen, S. 101–113.
- MAUSS, M. (1974): Soziologie und Anthropologie, Bd. II. – München.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. – Berlin.
- MEYER-DRAWE, K. (1984): Leiblichkeit und Sozialität. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1984): Lernen als Umlernen. In: LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. – Königstein, S. 19–45.
- MEYER-DRAWE, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1999a): „Ästhetische Emanzipation“. In: DIETRICH, C./MÜLLER, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. – Weinheim, S. 43–48.
- MEYER-DRAWE, K. (1999b): Die Not der Lebenskunst. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung als Gestaltung exzentrischer Lebensverhältnisse. In: DIETRICH, C./MÜLLER, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. – Weinheim, S. 147–154.
- PAZZINI, K. J. (1993): Wer nicht hören will, muss fühlen. In: Paragrana: Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 2, H. 1-2, S.15-28.
- STOLZE, H. (1996): Wahrnehmungs- und Stimmtraining mit Computerunterstützung. In: Interdisziplinär, Jg. 4, Ausg. 4, S. 276–287.
- STRAUSS, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – München.
- VIEF, B. (2001): Medientheorie und Geldtheorie. In: BECK, G./RAUTERBERG, M./SCHOLZ, G./WESTPHAL, K. (Hrsg.): Die Sache(n) des Sachunterrichts (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft). – Frankfurt/M., S. 14–48.
- WALDENFELS, B. (1994): Antwortregister. – Frankfurt/M.
- WALDENFELS, B. (1998): Grenzen der Normalisierung. – Frankfurt/M.
- WALDENFELS, B. (1999a): Sinnesschwellen. – Frankfurt/M.
- WALDENFELS, B. (1999b): Vielstimmigkeiten. – Frankfurt/M.
- WESTPHAL, K. (1997): Zwischen Himmel und Erde – Annäherungen an eine kulturpädagogische Theorie des Raumerlebens. – Frankfurt/M.
- WESTPHAL, K. (2002): Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer medialen Theorie der Erfahrung. Eine Analyse von Stimmen als und im Medium unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive. (Habilitationsschrift). – Frankfurt/M.

- WULF, C. (1993): Das mimetische Ohr. In: Paragrana: Das Ohr als Erkenntnisorgan, Bd.2, Heft 1-2, Weinheim, S. 9-14.
- ZACHARIAS, W. (1999): Neue Medien und kulturelle Bildung. In: BAACKE, D. (Hrsg.): Medienkompetenz. – Weinheim 1999, S. 48-51.

Anschrift der Verfasserin: PD Dr. Kristin Westphal, Wolfsgangstraße 28, 60322 Frankfurt am Main, E-Mail: westphal@stockwerk-gmbh.de

Stephan Sting

Soziale Bildung

Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit

Zusammenfassung

Am Beispiel der „Geselligkeit“ macht der Beitrag deutlich, dass eine historisch-pädagogische Anthropologie bisher wenig beachtete Themen in den Horizont pädagogischen Wissens einbeziehen kann, um auf diese Weise die gegenwärtige Neuorientierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu befördern. Geselligkeit wird als Schnittfeld von Bildungstheorie und Sozialpädagogik rekonstruiert, indem die Einbettung des Bildungsprozesses in soziale Interaktions- und Gruppenprozesse herausgearbeitet wird. Im klassischen Bildungsdenken von KANT, HERDER und SCHLEIERMACHER lässt sich eine differenzierte Reflexion der Geselligkeitsdimension von Bildung in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Entwicklung nachzeichnen, die Anschlüsse für die heutige Bildungsdiskussion bietet.

Summary

Social "Bildung" – Pedagogical Anthropology and Perspectives on 'Sociability'

Through the example of 'sociability', this contribution shows that a historical-pedagogical approach to anthropology can integrate topics into the field of pedagogical knowledge which have been seldom looked at educationally. In this, it can support the development of a new orientation for the field of General Education Theory (*Allgemeine Erziehungswissenschaft*). 'Sociability' is reconstructed here as an interface between educational theory and social pedagogy, so that educational processes are conceived of in the context of interaction and group processes. In the classic ways of thinking about education according to Kant, Herder and Schleiermacher it is possible to trace their different reflections on 'sociability' back to social developments in history. This attempt could prove useful for current discussions in the field of General Education Theory.

Historisch-pädagogische Anthropologie geht von einer grundlegenden Historizität und Pluralität der „Menschenfassungen“ (SEITTER) aus, in der sich kein einheitliches Bild *des* Menschen mehr aufrecht erhalten lässt. Trotz der damit verbundenen „Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 50) muss die anthropologische Perspektive nicht nur „reflexiv“ oder „dekonstruktiv“ sein, indem sie das pädagogische Wissen auf darin enthaltene „implizite Menschenbilder“ oder „Kryptoanthropologien“ durchforstet (WULF/ZIRFAS 1994, S. 13). Sie kann zugleich eine eher konstruktiv ausgerichtete Anthropologie betreiben, die die Geschichte durchziehende Dimensionen des Humanen verfolgt und dabei in der pädagogischen Diskussion oft vernachlässigte Aspekte in den Blick rückt. Zunächst randständig erscheinende Themen können

neue erziehungswissenschaftliche Fragestellungen generieren (WULF 1994, S. 14), die Komplexität pädagogischen Wissens erhöhen und so die pädagogische Reflexion auf Bildung und Erziehung gegen ihre drohende Beschränkung auf etablierte und institutionalisierte pädagogische Prozesse für einen weiteren Horizont öffnen. Eine derartige Öffnung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft für neue Fragestellungen erscheint in der gegenwärtigen Phase der Um- und Neuorientierung durchaus angebracht, da sich hieraus neue Schnittfelder zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und den pädagogischen Teildisziplinen ergeben können.

Eine solche Dimension des Humanen ist der Bereich der „Geselligkeit“. Über ein auf Freizeit und Unterhaltung beschränktes Verständnis hinaus bezeichnet Geselligkeit die „Wechselwirkung unter Individuen“ im allgemeinen (SIMMEL 1984, S. 48), die Formen des Umgangs und Regeln der Interaktion, die das soziale „Miteinander“ von Menschen konstituieren (GOFFMAN 1974, S. 43ff.). Geselligkeit ist ein zentrales Aktivitätsfeld der Hervorbringung von Gemeinschaftlichkeit und der Herausbildung sozialer Handlungspraktiken. Im Schnittfeld von Bildungstheorie und Sozialpädagogik angesiedelt stellt sie ein bis auf vereinzelte Versuche (vgl. z.B. MOLLENHAUER 1968, S. 119-133; SCHILLING 1989; FROMME 1999) von der Pädagogik weitgehend unterbelichtetes Terrain dar. Inzwischen existieren zahlreiche soziologische Analysen zum Feld der „Geselligkeit“, die – von GOFFMANS „Rahmen-Analyse“ über BOURDIEUS Studien zum „Habitus“ bis zur Untersuchung von gruppen- und kontextbezogenen „Mikroritualen“ – die Pluralität dieses Feldes und dessen Verschränkung mit sozialen Differenzierungsprozessen verdeutlichen (vgl. GOFFMAN 2000; BOURDIEU 1998; WULF u.a. 2001). Es ist jedoch meines Wissens nach keine explizit pädagogische Reflexion erkennbar, die im Sinne KANTS die „anthropologische Differenz“ zwischen den verschiedenen Existenzweisen des Humanen sowie zwischen Sein und Sollen bearbeitet (vgl. KAMPER 1989) und auf diese Weise Bildungsperspektiven für die Geselligkeit entwirft.

Eine derartige *soziale Bildung*, die sich mit Bildungsperspektiven der Geselligkeit im Kontext sozialer Differenzierungsprozesse auseinandersetzt, ist zugegebenermaßen ein schwieriges Unterfangen. Angesichts der geringen institutionellen Verortbarkeit und der unüberschaubaren Heterogenität von Peergroup-Aktivitäten, mediengestützten Talks und Chats und interessegeleiteten Cliquen und Zirkeln scheint es opportun, dieses Feld der freien Selbsttätigkeit und Selbstbildung zu überlassen. Dennoch gibt es Anzeichen dafür, dass eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Aspekten der Geselligkeit angebracht ist: Da ist zunächst das pädagogische Interesse am Kommunitarismus und dessen – wenn auch verkürzter – Thematisierung des „Gemeinschaftslebens“ (vgl. z.B. TAYLOR 1995). Des Weiteren finden sich Spuren in der vor allem in der Sozialpädagogik zur Kenntnis genommenen Diskussion um eine Neuformierung der Zivil- oder Bürgergesellschaft (vgl. GRAF u.a. 1999). Und schließlich lässt sich eine überaus breite Thematisierung unter negativen Vorzeichen in der ausufernden Präventionsdebatte erkennen, die sich über immer mehr Bereiche des sozialen Zusammenlebens erstreckt und die zum Ziel hat, sozial unerwünschte Gesellungspraktiken zu verhindern (vgl. BÖLLERT 1995; FREUND/LINDNER 2001; STING 1999).

1 Geselligkeit und civil society

In dieser Situation erscheint es sinnvoll, auf der Grundlage einer historisch-pädagogischen Anthropologie an den historischen Ausgangspunkt der modernen Geselligkeit anzuknüpfen: Mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft lockern sich die tradierten Schranken und Grenzziehungen zwischen den verschiedenen Ständen und Gruppierungen des Ancien Regime auf. Im Verlauf des 18. Jh. bildet sich eine freie, bürgerliche Geselligkeit heraus, die zu neuen Formen gesellschaftlicher Organisation führt und die in einer relativen Unabhängigkeit von den Konventionen der höfischen Gesellschaft eigenständige Vorstellungen des sozialen Umgangs und Verhaltens entwickelt (vgl. FROMME 1999). Quer zu den unterschiedlichen sozialen Sphären entstehen freie Assoziationen, Vereine, Tisch- und Salongesellschaften, die sich in offenen Aushandlungsprozessen mit neuen Erkenntnissen, kulturellen Produktionen, Moden und Alltagspraktiken auseinandersetzen. MOLLENHAUER hat diese Gesellungsformen in seinem 1968er-Text zur „Pädagogischen Theorie der Geselligkeit“ in idealisierender Weise als Entstehungsorte einer politischen Öffentlichkeit beschrieben, an denen sich der Untertan „im geselligen Rasonnement“ zum „Bürger“ emanzipiert (MOLLENHAUER 1968, S. 124). Er hat sie zu Stätten einer kritisch-rationalen geselligen Bildung erklärt, die sich von späteren Verfallsformen einer intimisierten, familienbasierten Geselligkeit im Rahmen einer affirmativen Selbstdarstellung per Bildung und Kultur sowie einer Peergroup-basierten Geselligkeit des kollektiven Konsums und des marktorientierten Aktivismus und Statuserwerbs abhebt (ebd., S. 131ff.).

Inzwischen haben kulturanthropologische Studien zur europäischen „civil society“ herausgearbeitet, dass sich das moderne Individuum mit drei unterscheidbaren Dimensionen von Öffentlichkeit auseinandersetzen muss: mit dem Forum, der Bühne und dem Markt (SCHIFFAUER 1997, S. 35). Die von MOLLENHAUER unterschiedenen Gesellungsformen stellen also drei Facetten dar, die alle Bestandteile der modernen „freien Geselligkeit“ sind: Das Forum erfordert die Selbstorientierung über den Austausch von Wissen und Überzeugungen, die Bühne beinhaltet die Selbstinszenierung über den Tausch kultureller Errungenschaften und Praktiken, und der Markt verlangt die Selbstpositionierung über den Erwerb statuisträchtiger Güter, Kompetenzen und Stellungen.

Dieser mehrfach freigesetzte Rahmen der Vergesellschaftung enthält nach SCHIFFAUER die Zumutung einer prinzipiellen Offenheit, die Fremde und Nächste gleichstellt und die zur Sicherung eigener Chancen und Positionen das Problem formeller wie informeller Grenzziehungen stellt (SCHIFFAUER 1997, S. 36f.). In diesem Sinne konstituieren die mit der Moderne entstehenden freien Gesellungsformen zugleich begrenzte Cliques und Zirkel, die Identifikationen und Zugehörigkeiten definieren und den Selbstorientierungs- und Selbstbildungsprozess des Individuums in Gruppen- oder Gemeinschaftskontexte einbetten. Kriterium der Teilhabe an den geselligen Zirkeln der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft war z.B. Literalität: Die ersten Assoziationen konstituierten sich als „Lese-gesellschaften“, die sich mittels gemeinsamer Lektüre ein neues, schriftgestütztes Wissen aneigneten (vgl. DANN 1981; STING 1998a, S. 171ff.). Literalität war zwar prinzipiell unabhängig von der Standeszugehörigkeit oder vom sozioökonomischen Status. Sie setzte jedoch nicht unerhebliche Ressourcen an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital voraus und erstreckte sich bis 1800 nur auf eine relativ kleine, exklusive Gruppe, die sich durch die kulturelle Praxis der schriftgestützten Bildung vor anderen sozialen Gruppierungen auszeichnete und sich selbst wieder in heterogene Gemeinschaften mit je eigenen Interessens- und Praxisphären differenzierte.

Die moderne, freie Geselligkeit ist also unabhängig von tradierten Beschränkungen und Verbindlichkeiten, sie trägt aber selbst wieder zur Hervorbringung neuer, begrenzter Geselligkeitskontexte bei, die sich zwischen dem einzelnen Subjekt und der Sphäre der Öffentlichkeit ausbreiten. Geselligkeit entfaltet sich demnach in einem Spannungsverhältnis von Subjektbildung, Gemeinschaftsbildung und Öffentlichkeit, das in der zeitgenössischen Literatur um 1800 auf unterschiedliche Weise reflektiert wurde.

2 Bildungstheoretische Positionen um 1800

KANT beschreibt das Verhältnis des modernen Subjekts zum Sozialen in der merkwürdigen Formel der „ungeselligen Geselligkeit“. Neben der autonomen Selbstbildung zur Vernunft untersucht er die Geselligkeit als weiteres Mittel zur Entwicklung der Anlagen der menschlichen Gattung (KANT 1993, S. 37). Der „Hang“ zur Geselligkeit führt nicht zur Harmonie, sondern aufgrund des ungeselligen Egozentrismus der einzelnen zum Antagonismus. Die Spannung zwischen einer Verbindung zum eigenen Nutzen der Beteiligten und dem Kampf um Anerkennung, Status und Gewinn (in den Begriffen KANTS: „Ehrsucht, Herrschsucht und Habsucht“) charakterisiert Geselligkeit als eine Bearbeitung der Differenz zwischen Individuen, die zugleich den Trieb zur Bildung überhaupt hervorbringt: „Ohne jene, an sich nicht zwar eben liebenswürdige Eigenschaften der Ungeselligkeit, woraus der Widerstand entspringt, den jeder bei seinen selbstsüchtigen Anmaßungen notwendig antreffen muss, würden in einem arkadischen Schäferleben, bei vollkommener Eintracht, Genügsamkeit und Wechselliebe, alle Talente auf ewig in ihren Keimen verborgen bleiben ...“ (ebd., S. 38).

KANTS Einschätzung der Geselligkeit ist ambivalent. Ausgehend vom Postulat des autonomen Vernunftgebrauchs und der moralischen Selbstgesetzgebung erscheint die Verbindung mit anderen sekundär. Zugleich liefert sie aber erst den Antrieb, eine Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und Kräfte unter dem Vorrang der Vernunft in Angriff zu nehmen. Ohne Geselligkeit würde der Mensch keine Veranlassung sehen, seine „tierischen Neigungen“ zu überwinden. Die destruktiven Effekte des Krieges, der antagonistischen Leidenschaften und Neigungen im Zusammensein mit anderen stacheln ihn dazu an, eine für alle Beteiligten vorteilhaftere Verbindung zu etablieren, ein „Maschinenwesen“, das die einander entgegenstrebenden Kräfte neutralisiert und in einer gemeinsamen, konstruktiven Anstrengung bündelt (KANT 1991a, S. 686). Daraus entsteht eine vernunftgemäße Verfassung, die durch äußere Gesetze die Gleichheit der Freiheit garantiert. Das bürgerliche Gemeinwesen übt als „sich selbst“ erhaltender „Automat“ auf den einzelnen einen disziplinierenden Zwang aus. Menschliche Verabredung und Selbstgesetzgebung verlangen ein Zurückdrängen der „tierischen Begierde“, die die Zivilisierung und Kultivierung des Menschen befördert (KANT 1993, S. 40ff.). Aus dem „nachbarschaftscheuen Tier“, das dem Nächsten wie dem Fremden gleichermaßen „misstrauisch“ begegnet, wird der Bürger, der ohne Rücksicht auf Herkunft und Stand sich in den freigesetzten Sphären des Forums, der Bühne und des Marktes vergesellschaftet.

Die kultivierende Geselligkeit errichtet ein „mühsam gesponnenes Netz von bürgerlicher Wohlanständigkeit“, das eine Differenz zwischen innerem und äußerem Menschen hervorruft (BÖHME 1985, S. 269f.). Unter der Oberfläche bleibt der Mensch „ungesellig“, seinen egozentrischen Antrieben verhaftet. Zur Aufhebung des inneren Egozentrismus

bedarf es einer „Moralität“, die nur im selbsttätigen und selbstreflexiven Vernunftgebrauch des Einzelsubjekts erworben werden kann. Zur moralischen Bildung eignet sich allerdings eine zweite Form der Geselligkeit, nämlich „Gespräche in gemischten Gesellschaften“, die das „Räsonieren“ über den sittlichen Wert von Handlungen, Personen und Biographien ermöglichen. In der geselligen Konversation bleibt die Autonomie der Vernunft gewahrt; aber sie erlaubt eine Übung in der „Beurteilung nach moralischen Gesetzen“ und macht so auf die Möglichkeit des Handelns aus reiner moralischer Selbstverpflichtung heraus aufmerksam (KANT 1991b, S. 289-297). Geselligkeit führt damit für KANT zu keiner Dezentrierung des Subjekts. Sie bewahrt den Primat der Ungeselligkeit, rahmt aber den Bildungsprozess des autonom gedachten Subjekts doppelt ein: Erstens ruft sie die Motivation zur Bildung hervor, ohne die der Selbstbildungsprozess nicht in Gang kommen würde, und zweitens liefert sie Beispiele und Vergleichsmaßstäbe, ohne die die kritische Selbstreflexion orientierungslos und für die Ausgestaltung konkreter sozialer Praxis irrelevant bliebe.

HERDERS Perspektive auf Geselligkeit ist derjenigen KANTS in vieler Hinsicht entgegengesetzt. Zunächst konstatiert auch HERDER einen Freisetzungsprozess, indem er den Menschen zum ersten „Freigelassenen“ der Schöpfung erklärt. Reflexion und freier Vernunftgebrauch bleiben allerdings an die „Sprache“ als materielles Substrat des Denkens gebunden. Denken geschieht nicht ohne „Merkmale“: Der Weg vom „dunklen Gefühl“ zur „Besinnung“ verläuft über das Gehör als den „mittleren Sinn“ (HERDER 1966, S. 82). Sprechen und Hören vollziehen sich im sozialen Miteinander, weshalb ein von anderen gänzlich unabhängiges, autonomes Denken unmöglich erscheint. Die Sprache stiftet eine unauflösliche, organische Beziehung zwischen den Sinnen, dem Denken und zwischen den einzelnen Mitgliedern einer sozialen Gruppe. Die „Familie“ ist für HERDER der ursprüngliche Ort der Sprachbildung, der zugleich eine eigene Familiensprache und Familienendekart hervorbringt (ebd., S. 98ff.).

Der Bildungsprozess des einzelnen ist für HERDER gar nicht ohne soziale Einbettungen denkbar. Der Mensch gilt als ein Herdentier, das sich durch eine ursprüngliche Geselligkeit auszeichnet. Der Einzelne ist physisch mit seinen materiellen und sozialen Lebensumständen verknüpft, was im Bild der „Kette“ beschrieben wird, über die alles mit allem zusammenhängt. Bildung vollzieht sich in einem „organologischen Entwicklungszusammenhang“; sie ist letztlich immer Bildung der „gesamten Menschheit“ in der Progression der Geschichte (HERDER 1990, S. 84; vgl. dazu MÜLLER 1998, S. 221; BOLLENBECK 1994, S. 119ff.). Dies führt zu einem organologischen Gemeinschaftsverständnis, das nicht den Antagonismus der selbstsüchtigen Individuen, sondern die „Liebe“ der Eltern zum Kind als Basis der Vergesellschaftung betrachtet. Die Liebe geht mit einem sozialen Hilfetrieb einher, der ein „Band des Unterrichts und der Erziehung“ zwischen Eltern und Kindern stiftet. Das Subjekt ist in dieser Perspektive dezentrisch: Es erscheint als „Fragment“ des Lebens (HERDER 1990, S. 110). Die daraus entstehende Geselligkeit ist kein Ergebnis von Vernunft und Raisonement, sondern „Familien“-Geselligkeit, die über sinnlich-affektive Beziehungen sozialen Sinn als familiären Habitus produziert.

Obwohl schon zwischen Einzelindividuen Sprache und Denken differieren, tritt der Antagonismus für HERDER weniger zwischen Individuen als zwischen verschiedenen sozialen Gruppierungen auf. Physische Bedingungen wie Klima, Luft und Bau der Sprachwerkzeuge beeinflussen die Sprache und damit das Denken. Auf diese Weise entstehen Differenzen, die durch eine intendierte, affektive Grenzziehung nach außen potenziert werden: den Hass auf die anderen, die Fremdlinge und „Ausländer“. Liebe im Inneren

und Hass nach außen bedingen sich gegenseitig. Sie führen zu einer wechselseitigen Absonderung einzelner Familien, Gemeinschaften oder Nationen. Die Verkettung des freigesetzten einzelnen mit der Gemeinschaft bedarf einer Grenzziehung, die eine „Mäßigung des Blicks“ zur Folge hat. HERDER erkennt in einem derart eingeschränkten Gruppenhorizont ein „glücklich“ machendes „Vorurteil“ (HERDER 1961, S. 45f.), das die von ihm skizzierte Familien- oder Nationalgeselligkeit stabilisiert. Zwar eröffnet sich für die jeweiligen Gemeinschaftskontexte im Prozess historisch-kultureller Bildung eine übergreifende menschheitliche Perspektive, die die Verbindung von Widersprüchlichem und damit die Überwindung von Differenzen zwischen Völkern und Kulturen als konstitutives Element beinhaltet (MÜLLER 1998, S. 227). Doch erhält sich das organologische Gemeinschaftsverständnis um den Preis einer aktiv betriebenen Abschottung, die die Wirkungen einer Geselligkeit des öffentlichen Austauschs und Rasonnements eher negativ beurteilt. Das Forum, die Bühne und der Markt, die potentielle Vermittlungsinstanzen zwischen den gesonderten kollektiven Sphären darstellen, werden von HERDER als Gefahr für die Tugend abgelehnt (HERDER 1990, S. 100ff.).

SCHLEIERMACHER bestimmt das Verhältnis von Subjekt und Sozialem zunächst ähnlich wie HERDER durch eine quasi organische Einbindung in die Gemeinschaft. Soziale Kommunikation und soziale Praxis binden das Subjekt an die gemeinsame Sprache und Sitte. Denken und Handeln ohne Bezug auf ein vorgängiges Gemeinschaftsleben sind für ihn undenkbar, die Bildung des Subjekts ist daher nur in Relation zu dessen sozialen Verflechtungen zu verstehen. Im Unterschied zu HERDER deckt sich für SCHLEIERMACHER jedoch Gemeinschaft nicht mehr mit dem Ganzen des Sozialen. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist plural geworden; sie zerfällt in unterscheidbare „sittliche Lebensgemeinschaften“ (SCHLEIERMACHER 1981, S. 81ff.), an denen das einzelne Subjekt in unterschiedlichem Maße teilhat. Das soziale Geschehen wird vom Individuum somit brüchig und fragmentarisch erlebt; die daraus resultierenden Bildungsbedingungen sind heterogen. WINKLER merkt zu Recht an, dass SCHLEIERMACHERS Konzept der sozialen Differenzierung schwankend und undeutlich bleibt, dass aber das Prinzip der Organisation von Bildungsprozessen nach differierenden sozialen Praxis- und Interaktionsfeldern grundlegend ist (WINKLER 2000, S. 76).

Die verschiedenen sozialen Felder konstituieren je spezifische Gemeinschafts- und Geselligkeitsformen mit je eigener Rationalität und Sittlichkeit. Das Feld der akademischen Wissensproduktion konstituiert beispielsweise einen „lebendigen Zusammenhang“ der Gelehrten, der sich wiederum in verschiedene „Abteilungen“ und „Vereinigungen“ verzweigt und damit die Herstellung wissenschaftlichen Wissens an die Herausbildung wissenschaftlicher Cliquen und Zirkel mit je spezifischen Eigendynamiken bindet (SCHLEIERMACHER 1983, S. 246). Das einzelne, an verschiedenen Gemeinschaften teilhabende Subjekt erfährt daraus entspringende Differenzen als „Widersprüche“ und „Disharmonien“ (ebd., S. 62). Der Antagonismus ist also schon im Einzelsubjekt angesiedelt, und er macht zu seiner Überwindung einen Bildungsprozess notwendig. Bildung ist zuerst innerindividuelle „Differenzbearbeitung“: Sie hat die Erfahrung sozialer Differenz und eine letztlich religiös motivierte Bemühung um Einigung zur Voraussetzung (STING 1998b, S. 305ff.). Sie realisiert sich als Selbstbildung des Subjekts, ist aber auf dessen unhintergehbare Einbindung in Geselligkeitskontexte verwiesen. Neben den gebundenen Geselligkeitskontexten der Familie, des Berufs und der Kirche erkennt SCHLEIERMACHER ein „Bedürfnis“ nach einer zweckfreien, ungebundenen Geselligkeit, die sich als eigene Sphäre etabliert und die offensichtlich Chancen dafür bietet, den Bildungsprozess des Subjekts in sozial differenzierten Gesellschaften zu befördern.

Eine zweite Ebene der Differenzbearbeitung findet sich im Prozess der Gemeinschaftsbildung – denn wenn auch das Subjekt in jeder Hinsicht von sozialen Faktoren geprägt ist, so führt das Zusammensein mehrerer Personen an einem Ort nicht schon von selbst zu einer Gemeinschaft. „Denn die Gegenwart mehrerer Menschen in einem Raum um des geselligen Zwecks ist nur der Körper der Gesellschaft. Dieser muss erst durch die Tätigkeit jedes einzelnen belebt werden, und ... durch eine ununterbrochene Fortsetzung derselben erhalten werden“ (SCHLEIERMACHER 2000, S. 18). In der Sphäre zweckfreier Geselligkeit stellt sich Gemeinschaftlichkeit in einer permanenten wechselseitigen Interaktion her, indem aus den differierenden Stilen, Interessen und Bedürfnissen der Individuen ein je „eigener Umriss und ein eigenes Profil“ des jeweiligen Kollektivs emergiert. Das Profil einer Gemeinschaft ist immer begrenzt und exklusiv; es umfasst „ein gewisses endliches Quantum“, und „wer nicht sich innerhalb jenes zu halten versteht, der ist für diese Gesellschaft so gut, als ob er nicht da wäre ...“ (ebd., S. 20).

Die Beschränktheit und Zwanghaftigkeit der jeweiligen gemeinschaftlichen Horizonte löst SCHLEIERMACHER nun nicht auf, indem er den Antagonismus nach außen projiziert. Stattdessen markiert er eine dritte Differenz: die Differenz zwischen Subjekt und Gemeinschaft. Da die Sphären der Individuen voneinander differieren, kann die allen gemeinsame Sphäre nicht das Ganze der beteiligten Subjekte umfassen. Aus der Bearbeitung der Differenz zwischen Subjekt und Gemeinschaft ergeben sich weitere Bildungsanforderungen an die Selbstbildung im Rahmen von Geselligkeit und die Herausbildung eines integrativen Gemeinschaftslebens. Die von SCHLEIERMACHER in seiner frühen Schrift zur „Theorie des geselligen Betragens“ dazu angeführten Überlegungen enthalten drei weiterführende Grundgedanken:

1. Die freie Geselligkeit errichtet nicht von selbst integrative Formen der Gemeinschaft, sondern sie bedarf dazu eines Bildungshorizonts, der von SCHLEIERMACHER im Idealbild des harmonischen freien Spiels der Kräfte und der möglichst mannigfaltigen Wechselbeziehungen und Durchdringungen umschrieben wird.
2. Basis der Etablierung einer gemeinschaftlichen Sphäre ist die Interaktion der konkret Beteiligten, die sich von einem kleinsten gemeinsamen Nenner aus tentativ an eine möglichst weitgehende Entfaltung der Einzelsubjekte und Integration der differierenden Positionen annähern kann.
3. Die Erhaltung der Bildungswirkung von Gemeinschaften erfordert eine Offenheit, die nach innen „aufs Ungewisse hingeworfene“ Andeutungen erlaubt (SCHLEIERMACHER 2000, S. 32) und die nach außen eine Überschreitung beschränkter, selbstbezoglicher Gemeinschaften hin zum öffentlichen Raum des Forums, der Bühne und des Marktes ermöglicht (vgl. WINKLER 2000, S. 74).

Geselligkeit ereignet sich in dieser Perspektive nicht in einem öffentlichen Raum antagonistischer Einzelsubjekte. Sie vollzieht sich in heterogenen Subgruppierungen und Cliquen, die vielfältigen sozialen Differenzierungsprozessen entspringen, die den Horizont des Subjekts beschränken und die seine Autonomie subvertieren. Zum Erhalt der öffentlichen Sphäre bedarf es gegen diese zentrifugale Tendenz einer permanenten Bildungsanstrengung, die ausgehend von fragmentierenden Gemeinschaftsbildungsprozessen die integrativen Horizonte von Öffentlichkeit und Subjektivität offen hält.

3 Geselligkeit als Bildungsproblem

Die historisch-anthropologische Perspektive hat zum Vorschein gebracht, dass sich mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft eine Sphäre freier Geselligkeit als wichtiges Praxisfeld moderner Subjektivität etabliert hat. Mit zunehmender sozialer Differenzierung und Pluralisierung wird dieses Feld zugleich problematisch: Die ehemals ständischen Schranken weichen informellen, interaktiv konstituierten Grenzziehungen, die die von SCHLEIERMACHER noch relativ statisch gedachte Aufsplitterung des Sozialen in „sittliche Lebensgemeinschaften“ durch eine Vielzahl sozialstrukturell bedingter und soziokulturell artikulierter „feiner Unterschiede“ (BOURDIEU) potenzieren. Die Freisetzung moderner Subjektivität geht nicht mit einer von selbst sich einstellenden Freiheit des öffentlichen Austauschs einher, sondern mit einer zerfurchten und heterogenen Landschaft von Wissens-, Artikulations- und Vermarktungspraktiken, in der sich divergierende Gruppierungen mit Hilfe von Identifikations- und Abgrenzungsprozessen herstellen und erhalten. Das scheinbar zwanglose Terrain der Geselligkeit ist demnach nicht ohne Ordnung, sondern „eine Art struktureller Mischmasch ..., ein Abfallhaufen, wo sich Bruchstücke und Überreste aller möglichen Rahmungsmethoden finden, die es in der Kultur gibt“ (GOFFMAN 2000, S. 534).

Aus bildungstheoretischer Sicht wird deutlich, dass Geselligkeit zu einem Problem geworden ist, dessen Bearbeitung auch pädagogische Einsätze erforderlich macht – es sei denn, die Herstellung von Öffentlichkeit wird den Inszenierungstechniken der Medien allein überlassen. Der pädagogische Zugang muss dabei auf einer sozialen Reflexivität basieren, die die sozialstrukturellen Bedingtheiten und die soziokulturellen Grenzziehungen angemessen erfasst. Darüber hinaus stellt sich die Frage der sozialen Orientierung des einzelnen Subjekts sowie der Öffnung der gruppengebundenen Gesellungspraktiken für einen weiteren, freieren Horizont. Öffentlichkeit wird zum Grenzwert einer Bildungsbe-mühung des Offenhaltens, die von der konkreten Praxis je spezifischer sozialer Kontexte ausgeht. Schließlich ergibt sich das Bildungsproblem des Umgangs mit Differenz. Die Differenz kann – wie schon in der klassischen Bildungstheorie – auf den drei Ebenen Subjekt, Subjekt-Gemeinschaft und Gemeinschaft-Gemeinschaft verortet werden. Sie konkretisiert sich entlang sozialer, pädagogisch relevanter Differenzkategorien, die MOLLENHAUER z.B. mit den Themenbereichen Generationsverhältnis, Normalitätsbalancen, Armut und Interkulturalität zu erfassen versucht hat (vgl. MOLLENHAUER 1996). Ihre Bearbeitung geht letztlich mit einer Aushandlung der Kriterien und Regeln für die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens einher.

Literatur

- BÖHME, G. (1985): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. – Frankfurt/M.
 BOLLENBECK, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – Frankfurt/M.
 BÖLLERT, K. (1995): Zwischen Prävention und Intervention. – Neuwied.
 BOURDIEU, P. (1998): Praktische Vernunft. – Frankfurt/M.
 DANN, O. (Hrsg.) (1981): Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. – München.
 FREUND, T./LINDNER, W. (Hrsg.) (2001): Prävention. – Opladen.
 FROMME, J. (1999): Zwischen Bildung und Unterhaltung. Überlegungen zu einer Pädagogik der Geselligkeit. In: Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik und Praxis, 21. Jg., S. 51-66.

- GOFFMAN, E. (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. – Frankfurt/M.
- GOFFMAN, E. (2000): Rahmen-Analyse. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- GRAF, F. W./PLATTHAUS, A./SCHLEISING, S. (Hrsg.) (1999): Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft. – Stuttgart.
- HERDER, J. G. (1966): Abhandlung über den Ursprung der Sprache. – Stuttgart.
- HERDER, J. G. (1990): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. – Stuttgart.
- HERDER, J. G. (1961): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D. (1989): Pädagogische Anthropologie. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd 1. – Reinbek 1989, S. 82-88.
- KANT, I. (1993): Idee zu einer Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: KANT, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. – 10. Aufl. – Frankfurt/M., S. 31-50.
- KANT, I. (1991a): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: KANT, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. – 8. Aufl. – Frankfurt/M., S. 395-690.
- KANT, I. (1991b): Kritik der praktischen Vernunft. – 11. Aufl. – Frankfurt/M.
- MOLLENHAUER, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. – München.
- MOLLENHAUER, K. (1996): Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriss. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 869-885.
- MÜLLER, H. R. (1998): Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. – Würzburg.
- SCHIFFAUER, W. (1997): Fremde in der Stadt. – Frankfurt/M.
- SCHILLING, J. (1989): Freizeit und Geselligkeit. Inhalte der Geselligkeitspädagogik. – München.
- SCHLEIERMACHER, F. (1983): Ausgewählte pädagogische Schriften. – Paderborn.
- SCHLEIERMACHER, F. (1981): Ethik 1812/13. – Hamburg.
- SCHLEIERMACHER, F. (2000): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: SCHLEIERMACHER, F.: Texte zur Pädagogik, Bd 1. – Frankfurt/M., S. 15-35.
- SIMMEL, G. (1984): Die Geselligkeit. In: SIMMEL, G.: Grundfragen der Soziologie (1911). – Berlin.
- STING, S. (1998 a): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. – Weinheim.
- STING, S. (1998 b): Einigung und Differenz. Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken von Schleiermacher. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 295-308.
- STING, S. (1999): Suchtprävention als Bildungsaufgabe. In: Neue Praxis, 29. Jg., S. 490-499.
- TAYLOR, C. (1995): Das Unbehagen an der Moderne. – Frankfurt/M.
- WINKLER, M. (2000): Einleitung. In: SCHLEIERMACHER, F.: Texte zur Pädagogik, Bd 1. – Frankfurt/M., S. VII-LXXXIV.
- WULF, C. (Hrsg.) (1994): Einführung in die pädagogische Anthropologie. – Weinheim.
- WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (1994): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. – Donauwörth.
- WULF, C. u.a. 2001 = WULF, C./ALTHANS, B./AUDEHM, K./BAUSCH, C./GÖHLICH, M./STING, S./TERVOOREN, A./WAGNER-WILLI, M./ZIRFAS, J. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. – Opladen.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. habil. Stephan Sting, Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit der Technischen Universität Dresden, 01062 Dresden; E-Mail: Stephan.Sting@mailbox.tu-dresden.de

Hans-Rüdiger Müller

Exzentrische Positionalität

Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem
Helmuth Plessners

Zusammenfassung

Der Beitrag geht aus von der Beobachtung, dass im bildungstheoretischen Diskurs der Gegenwart das Leibapriori menschlicher Erfahrung immer noch zu wenig Beachtung findet und statt dessen ein spiritualistisch verkürzter Bildungsbegriff dominiert. Nach einer kurzen historisch-systematischen Erläuterung des Problems wird unter Rückgriff auf die philosophische Anthropologie Helmuth PLESSNERS eine Erweiterung der bildungstheoretischen Perspektive angestrebt. Dabei steht der Begriff der „exzentrischen Positionalität“ als Chiffre für die unhintergehbare Doppelheit eines sich im Vollzug des leiblichen Seins reflektierenden Ich im Mittelpunkt der Erörterungen. Abschließend werden als Resümee der Überlegungen mögliche Forschungsperspektiven angedeutet.

Summary

Excentric Positionality – educational theoretic considerations on a theory from Helmuth Plessners

This paper starts out from the observation that current educational theoretic discourses do not pay enough attention to the physical apriori of human experience and that instead a simplified spiritualist educational concept dominates work in this area. Following a brief historical-systematic explication of this problem, an extension of the normal educational theoretic perspective will be attempted. This extension is based on the philosophical anthropology from Helmuth PLESSNER. The term “excentric positionality” will be used as a reference to the irretrievable ambiguity of a person’s self, which continually reflects on the process of physical being. In conclusion and as a resümee of the arguments, possible future research areas will be touched on.

Eine der in der Bildungstheorie der Moderne immer wieder auftauchenden Fragen ist die nach der Selbsttätigkeit und dem Selbstverhältnis des Subjekts im Bildungsprozess. Daran haben auch die subjektkritischen Debatten der vergangenen beiden Jahrzehnte nicht grundsätzlich etwas geändert. Sie richteten sich gegen bestimmte Subjektkonzeptionen, insbesondere gegen die Idee von einem Vernunftsubjekt, das von sich glaubt, sein Leben vollständig beherrschen zu können. Aber mit der Kritik an diesem Subjektverständnis entfachten sie zugleich Bemühungen innerhalb der Erziehungswissenschaft, das selbsttätige, sich bildende Subjekt anders oder neu zu denken.¹ Daran möchte ich mich im Folgenden mit einer knappen Skizze beteiligen, wobei – wie der Titel meines Beitrags schon sagt – das von PLESSNER formulierte anthropologische Theorem der „exzentrischen Positionalität“ den Bezugspunkt meiner Überlegungen darstellt. Mein Gedankengang gliedert sich in folgende Schritte: Zunächst möchte ich mit einigen systematischen und historischen Hinweisen den in der Gegenwart vorherrschenden spiritualistischen Überhang des

Bildungsbegriffs problematisieren. Im zweiten Schritt werde ich der Frage nachgehen, inwieweit es grundsätzlich gerechtfertigt erscheint, anthropologische Argumentation für eine Erweiterung der bildungstheoretischen Perspektive zu bemühen. Es folgt eine Erläuterung des Theorems von der „exzentrischen Positionalität“ des Menschen, das als anthropologische Hintergrundannahme fungiert, ohne schon konkrete, empirisch gehaltvolle, Aussagen zum Bildungsprozess ableiten zu können. Hierzu müssen, wie im vierten Schritt gezeigt wird, die symbolischen Ordnungen in Augenschein genommen werden, in die das exzentrische Ich schon verwoben ist, sobald es sich zu artikulieren beginnt. Anschließend werden die vorgetragenen Überlegungen anhand eines Beispiels veranschaulicht. Der Beitrag endet mit dem Hinweis auf Perspektiven, die sich hieraus für die bildungstheoretische Forschung ergeben.

1 Kritik am spiritualistischen Bildungsbegriff

Seit längerem gibt es in der Erziehungswissenschaft wieder ein spürbares Interesse am Bildungsbegriff. In dem Maße, in dem sich die pädagogische Aufmerksamkeit von den gesellschaftlichen und entwicklungstheoretischen Determinanten des Heranwachsens auf Fragen der Aneignung und Produktion kulturellen Sinns verschob, entstand – zunächst nur am Rande (vgl. BENNER 1983, MOLLENHAUER 1983), dann aber mit wachsender Resonanz innerhalb der Disziplin (vgl. z.B. TENORTH 1986; HANSMANN/ MAROTZKI 1989) – ein Bedürfnis nach Klärung grundlegender pädagogischer Problemstellungen, die offenbar mit Begriffen wie „Sozialisation“ und „Lernen“ oder „Entwicklung“ und „Identität“ nur unzureichend erfasst werden können. Allerdings dominiert in diesem Diskurs immer noch (und trotz der Einreden leibphänomenologisch orientierter Vertreter des Faches²) die Vorstellung von einem sich bildenden Subjekt, das sich mehr oder weniger sicher auf der Seite einer rationalen, begriffslogisch strukturierten Auseinandersetzung mit der Welt weiß. Die andere Seite seiner Existenz, die leiblich-sinnliche Dimension von Selbst- und Welterfahrungen, wird dabei gleichsam abgespalten und erscheint nur noch als Material eines sich von ihm unabhängig wahnenden Erkenntnissubjekts. Empfindungen und Gefühle, wie überhaupt alle leibgebundenen Erfahrungskomponenten scheinen aus dieser Sicht bildungsrelevant erst dann zu sein, wenn sie der Ordnung der Verstandesurteile eingepasst sind und ihnen von hier aus ein *bestimmter* Sinn zugewiesen werden kann. Dabei bleibt jedoch unbeachtet, dass das sich bildende Subjekt ein menschliches ist, das auch in seinen geistigen Anstrengungen noch involviert bleibt in ein leibliches Geschehen, über das es nicht vollständig verfügt – weder im rationalen Denken noch im rationalen Handeln. Der Versuch des sich bildenden Subjekts, jenen operationalen Abstand zu seiner Existenz zu gewinnen, der ihm den Spielraum zum reflexiven Denken und Handeln, zum selbsttätigen Umgang mit der Welt gewährt, führt es nur scheinbar an einen Ort, wo es dieser Welt aus sicherer Entfernung gegenübersteht. In jedem distanzierenden Denkkakt bleibt es zugleich Teil der Welt, mit der es als leibliches Wesen auf vielfältige Weise verwoben ist. So gesehen lässt sich Bildung nicht zureichend als eine Sache betrachten, die das denkende Ich mit sich allein abmacht. Vielmehr ergibt sich aus dieser Einsicht die Frage, wie die leibliche Verfasstheit des Menschen in subjektive Bildungsprozesse hinein wirkt, inwieweit etwa das sinnliche Empfinden, die Anschauungsgehalte oder die Produkte der Einbildungskraft, also all das, was sich der rationalen Ordnung des

Verstandes nicht ohne Verlust einfügt, eine *konstitutive* Rolle für die Bildung spielen (vgl. MEYER-DRAWE 2001).

Dass das rationale, vom Gedanken einer uneingeschränkten Beherrschbarkeit des Lebens und der Welt getriebene Subjekt keineswegs die einzige Variante menschlicher Selbstentwürfe sein dürfte, an denen eine moderne Idee der Bildung sich orientieren kann, legen nicht nur die spürbaren Risiken nahe, die eine in Unvernunft umgeschlagene Rationalität uns heute im globalen Maßstab beschert. Auch schon im bildungstheoretischen Diskurs des 18. Jh. begegnen uns Bedenken gegen eine derartige spiritualistische Verkürzung der Vernunft (vgl. MÜLLER 1998). Nur konnten sie langfristig nicht verhindern, dass das rational disponierende (und damit zugleich „disponierte“ Subjekt; vgl. FOUCAULT 1987 und dazu RICKEN 2000) die Oberhand im pädagogisch-gesellschaftlichen Umgang mit dem heranwachsenden Menschen gewann. Besonders die französische Aufklärung hat mit ihren sensualistischen, materialistischen und vitalistischen Konzeptionen des Menschen das spiritualistische Selbstverständnis des Menschen kritisiert. In einem noch ganz unpädagogischen Sinne stellte sie die Frage nach der Bildung des Menschen als einem *denkenden Naturgeschöpf*. Die Idee LA METTRIES, sich den Menschen als eine Maschine der Natur zu denken, die selbst ihre Triebfedern aufzieht, gehört in diese philosophische Strömung (vgl. LA METTRIE 1990) – und auch jenes Gedankenexperiment des Abbé DE CONDILLAC, der in seiner 1754 erschienenen „Abhandlung über die Empfindungen“ (CONDILLAC 1983) die Frage erörtert, zu welchen Denkleistungen eine Mamorstatue fähig sein müsste, wenn sie lediglich mit einer allgemeinen Empfindungs- und Gedächtnisfähigkeit ausgestattet wäre, und ihr nach und nach die einzelnen Sinne gegeben würden. Auch dessen Freund DIDEROT arbeitet zu dieser Zeit kräftig an einer naturphilosophisch-anthropologischen Fundierung menschlicher Erkenntnis- und Denkprozesse, beispielsweise in seinem 1749 erschienen Brief über die Blinden (den er im Untertitel „zum Gebrauch für die Sehenden“ empfahl; DIDEROT 1984; vgl. hierzu ferner DIDEROT 1989). Mit phänomenologischem Spürsinn geht er dort den strukturierenden Leistungen unserer Sinnestätigkeit nach und den unterschiedlichen Weltauffassungen, zu denen wir als Sehende oder als Nicht-Sehende kommen. Davon ausgehend umreißt er den Konstitutionsprozess einer prekären Erfahrungswelt, die sich *zwischen* die Dinge und das nach Erkenntnis strebende Subjekt schiebt, und an der die fungierende Ordnung unserer Sinnestätigkeit ebenso beteiligt ist wie es die Schematisierungen sprachlich strukturierten Denkens sind. Johann Gottfried HERDER ist es schließlich zu verdanken, dass diese Denktraditionen Eingang in den pädagogischen Diskurs der deutschen Spätaufklärung finden. Er entwirft die anthropologisch-ästhetische Vorstellung von Bildung als einem umfassenden Prinzip humanen Daseins, das den Menschen einerseits mit dem Naturgeschehen verbindet, dem er nicht enttrinnen kann, und andererseits seinem Selbstgestaltungswillen Rechnung trägt, der ihn zu sich in Abstand bringt und in eine offene Zukunft führt. Seit Beginn des 19. Jh. ging jedoch der Mainstream des pädagogischen Theorie-Diskurses andere Wege. Zwar fand der anthropologische Einwand gegen die Vergeistigung des Subjekts und die Verdinglichung des Körpers dann später in der philosophischen Anthropologie des 20. Jh. eine Fortsetzung.³ Aber die inzwischen entstandenen disziplinären Grenzen zwischen der Pädagogik als Wissenschaft und der Anthropologie als philosophischer Teildisziplin waren zu wenig durchlässig, als dass die Pädagogik davon nachhaltig profitieren konnte. Insoweit stellen die folgenden Überlegungen den Versuch einer Grenzüberschreitung dar, um exemplarisch, orientiert am Begriff der „exzentrischen Positionalität“, das bildungstheoretische Anregungspotenzial philosophischer Anthropologie zu erkunden.

2 Anthropologie als Argument

Wer in Fragen der Bildung auf anthropologische Argumentationen zurückgreift, setzt sich leicht dem Verdacht aus, nach letzten Gewissheiten zu suchen, die dem pädagogischen Handeln und Denken als sicheres Fundament dienen könnten. Wie im Fortgang meiner Überlegungen jedoch deutlich werden soll, ist gerade das Theorem der „exzentrischen Positionalität“ dazu geeignet, vor einer derartigen – wie ich meine unergiebig – Suche nach anthropologischer Gewissheit zu bewahren, ohne indessen dabei den Gedanken an eine Anthropologie selbst preiszugeben. Nichts nämlich ist aus der Perspektive dieses Theorems gewiss, als allenfalls das eine: dass es *den* Menschen außerhalb der geschichtlichen Formen, in denen er erscheint, in einem irgendwie empirisch triftigen Sinne nicht gibt. Hier zeigt sich eine deutliche Nähe PLESSNERS zu den gegenwärtigen Ansätzen historischer Anthropologie (vgl. GEBAUER u.a. 1989; WULF 1997). Allerdings führt diese Sicht nicht zwangsläufig dazu, die Frage nach der menschlichen Natur auszuklammern. Denn die Einsicht in die unhintergehbare Historizität des Menschen beantwortet ja noch nicht die Frage, was eigentlich diese besondere Form des Existierens, die wir geschichtlich nennen und der Gattung „Mensch“ zurechnen, überhaupt möglich macht. Und eben dieser Frage versucht PLESSNER unter der Formel der „exzentrischen Positionalität“ nachzugehen. „(Welches) sind“, so fragt er in der „*Conditio humana*“ von 1961, „die Bedingungen der Möglichkeit menschlichen Seins?“ (PLESSNER 1983, S. 140). Die Frage lautet also nicht: Was ist der Mensch? sondern: Was macht ihn möglich? So gefragt gibt es keinen Grund, die Natur des Menschen und seine Geschichtlichkeit gegeneinander auszuspielen, um am Ende zu sehen, wer als Gewinner in Fragen der Bestimmung des Menschen übrigbleibt. Denn: „Welt fällt für uns mit der Perspektive zusammen, in der wir sie sehen: bald als Natur, bald als Geschichte“ (ebd., S. 161). So lässt sich die Frage nach den anthropologischen Voraussetzungen menschlicher Existenz weder im Rückgriff auf eine gattungsgeschichtlich invariante Naturbasis zureichend klären, noch mit Hinweis auf die durchgängig kulturell-geschichtliche Struktur menschlichen Lebens völlig ausblenden. Vielmehr sucht PLESSNER das Menschlich-Allgemeine gerade in dem, was die menschliche Natur geschichtlich und die Geschichte zu einem Ausdruck seiner Natur macht. Ein derart zugeschnittenes Interesse an den anthropologischen Voraussetzungen menschlichen Seins scheint mir bildungstheoretisch deshalb interessant, weil im Bildungsprozess des Einzelnen sich Natur und Geschichte ebenso durchdringen wie PLESSNER es für den Entwicklungsprozess der Gattung behauptet. Zu klären wäre daher, wie in diesem Feld zwischen Natürlichkeit und Geschichtlichkeit der Mensch sich als selbsttätiges Bildungssubjekt konstituiert.

3 Exzentrische Positionalität

Mit dem Theorem der „exzentrischen Positionalität“ kennzeichnet PLESSNER die Stellung des Menschen in und zur Welt, die eben diese menschliche Weise zu sein erst möglich macht. Zur Erläuterung dieses Konstrukts verweist er auf den besonderen Doppelcharakter menschlicher Existenz, der sich darin zeigt, dass der Mensch einerseits als leibliches Wesen existiert, also selbst Leib „ist“, und sich andererseits von diesem Leibsein distanziiert, sich zu seinem Leib verhält, ihn als Körperding in einer Außenwelt wie auch als

Zentrum seiner seelischen Innenwelt objektiviert. Diese inzwischen populäre Differenz von Leibsein und Körperhaben führt leicht zu Missverständnissen. Weder ist damit die bloße Parallelität zweier voneinander unabhängiger Existenzweisen gemeint, die eine leiblich-sinnlich, die andere reflexiv. Noch haben wir im Sinne eines zeitlichen Nacheinander die Wahl, mal die eine, die leiblich-zentrische, und mal die andere, die exzentrische, Körper und Seele objektivierende, Position einzunehmen. Vielmehr dient die Unterscheidung zwischen Leibsein und Körperhaben PLESSNER dazu, beide Dimensionen als *nicht hintergehbare* Doppelheit zu charakterisieren: „Ihm [dem Menschen; H.-R. M.] ist der Umschlag vom Sein innerhalb des eigenen Leibes zum Sein außerhalb des Leibes ein unaufhebbarer Doppelaspekt der Existenz, ein wirklicher Bruch seiner Natur. Er lebt diesseits und jenseits des Bruches, als Seele und als Körper *und* als die psychophysisch neutrale Einheit dieser Sphären“ (PLESSNER 1965, S. 292).

Man muss also im Grunde von einem komplexen Differenzierungsgeschehen ausgehen, in dem die Spaltung des Seins zu einer Dreiteilung wird. „Positional liegt ein Dreifaches vor: das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist“ (ebd., S. 293). Die exzentrische Gebrochenheit menschlicher Existenz ist nicht als Zweiteilung zu verstehen, sondern als Verschränktheit des Unterschiedenen, als von vornherein „vermittelte Unmittelbarkeit“, in der uns unser Leib gegeben ist, und „natürliche Künstlichkeit“, in der wir uns exzentrisch auf den leiblichen Vollzug unseres Lebens beziehen. „In solcher exzentrischen Position wurzeln Sprechen, Handeln und variables Gestalten als die für den Prozess der Zivilisation verantwortlichen Verhaltensweisen. Sie bilden mit ihren Produkten die vermittelnden Zwischenglieder, durch welche der vitale Lebenszyklus des Menschen in eine die Vitalität überlagernde Sphäre gebracht wird. Von Natur künstlich, leben wir nur insoweit, wie wir ein Leben führen, machen wir uns zu dem und suchen uns als das zu haben, was wir sind“ (PLESSNER 1983, S. 192). So öffnet PLESSNER den theoretischen Blick für das menschliche Leben zwischen leibseelischem Vollzug und Exzentrizität und schließt damit zwei andere Sichtweisen aus: Die Vorstellung von einem Ich, das von einem sicheren Ort aus sein Leben vollständig kontrollieren kann, wie auch die Vorstellung von einem leiblichen Sein, in dem das Ich als unverfälschte Menschennatur agiert. Allerdings ist mit dieser theoretischen Konstruktion erst einmal nur das Problemfeld abgesteckt, in dem die Frage nach dem selbsttätig sich bildenden Subjekt sinnvoll gestellt werden kann, und nicht auch schon die Antwort gegeben. Doch ein erster Hinweis ist der entworfenen Problemfigur schon zu entnehmen. Die „Verschränkung“ von Leiblichkeit und Reflexion lässt sich nicht statisch denken, sondern nur als ein lebendiges Geschehen in der Zeit, als fortwährender Übergang und fortwährendes Übergreifen vom einen ins andere, also als ein Vorgang, in dem das Ich sich zu sich verhält, ohne sich selbst gleich zu sein. Damit ist im Grundsätzlichen die Anschlussfähigkeit der philosophisch-anthropologischen Argumentation PLESSNERS zur Bildungsthematik markiert. Was aber heißt das konkret? Der Versuch zu klären, wie leiblich strukturiertes Geschehen und reflexives Denken konkret miteinander vermittelt werden, führt zu der Frage der Binnenstruktur dieses Feldes, und das heißt: in den Bereich symbolischer Ordnungen.

4 Symbolische Ordnungen

Das anthropologische Konstrukt der „exzentrischen Positionalität“ bietet meines Erachtens den Vorteil, den Bildungsprozess von vornherein als einen Akt der (im weitesten Sinne) denkenden Distanznahme zum Lebensvollzug zu begreifen, ohne diesen Akt auf eine nur immanente Angelegenheit des Geistes zu reduzieren. Das denkende Subjekt nimmt Abstand vom leiblichen Vollzug, ohne dass es sich vollständig aus dem leiblichen Geschehen zurückziehen kann. Die an sich leere Formel von der exzentrischen Positionalität als „Bedingung der Möglichkeit“ menschlichen Seins lässt zunächst noch offen, in welcher Form das Ich die virtuelle Distanz zu seiner leiblichen Verfasstheit herstellt, auf welche Weise es den Leib, der es ja immer auch ist, verkörpert, und wo im Geflecht symbolisch-kultureller Ordnungen und Diskurse es sich eigentlich befindet, sofern es sich exzentrisch verhält.⁴ Die mit der natürlichen Unbestimmtheit des Menschen, seiner Weltoffenheit, korrespondierende künstliche Horizontverengung, die wie PLESSNER sagt, „das Ganze menschlichen Lebens einschließt aber nicht abschließt“ (PLESSNER 1983, S. 189), die symbolische Konstruktion seiner Welt als Sinnzusammenhang also, ist potentiell von unerschöpflicher Vielfalt: „vorgebildet in dem Zusammenspiel von Auge und Hand, verdichtet in dem meinend-artikulierenden Wesen der Sprache und fortgeführt durch alle schöpferischen Gestaltungen auf immer anderen Ebenen, in denen es (das ganze menschliche Verhalten; H.-R. M.) sich abspielt“ (ebd., S. 189). Damit kommt nicht nur die Pluralität möglicher Symbolformen in den Blick, innerhalb derer das Subjekt sich exzentrisch zu sich und seiner Welt verhalten kann, sondern auch die prinzipielle Unabgeschlossenheit und Relativität exzentrischen Verhaltens: Aus dem Symbolsystem alltags-sprachlicher Verständigung heraus kann ich mich zu meinem Empfinden und meinem Tun ebenso exzentrisch verhalten, wie ich mich aus dem Symbolsystem wissenschaftlicher Theorie heraus zur Alltagssprache und aus den ästhetischen Symbolformen heraus zu den wissenschaftlichen wie auch alltäglichen Wirklichkeitskonstruktionen exzentrisch verhalten kann. Stets geht es darum, neue Übergänge zwischen Sinnes- und Verstandestätigkeit, zwischen Leibgebundenheit und reflexiver Distanznahme zu schaffen – einerseits um in diesen Ordnungen zu agieren, andererseits um sich auch hierzu wieder in Distanz zu begeben. Hier zeigt sich die nur als Möglichkeitsbedingung konzipierte Idee einer „exzentrischen Positionalität“ in variablen empirischen Formen. Bildungstheoretisch gesehen ist daran zweierlei bedeutsam. Zum einen richtet dieses Modell die Aufmerksamkeit auf den *Prozess der Symbolisierung*, der als Übergang und als unauflösbares Ineinandergreifen von fundierender Leiblichkeit und Denken gedacht wird. Im Bildungsprozess distanziert sich das Subjekt von dem leiblich-sinnlichen Geschehen, in das es verwickelt ist, aber es löst sich eben nicht völlig davon, sondern interpretiert es nur in einer besonderen Weise. Und zum Zweiten lässt sich eine derartige Distanznahme nicht anders verstehen als ein *Wechsel der symbolischen Ordnungen*, die sich nicht eindeutig hierarchisieren lassen. Um in diesem Sinne Bildungsprozesse beschreiben zu können, müsste man den Bildungsbewegungen des Subjekts im Geflecht dieser Ordnungen folgen, ohne es dabei von vornherein auf einen normativen Fluchtpunkt festzulegen. Selbsttätigkeit im Bildungsprozess hieße dann nicht, diesem Geflecht entgehen zu können, sondern sich in ihm immer wieder neu exzentrisch zu positionieren.

5 Ein Beispiel

Diese noch allgemeinen Perspektiven für die Theorie und Empirie der Bildung lassen sich mit Hinweis auf ein gegenwärtig in Göttingen durchgeführtes Autobiographieprojekt weiter präzisieren.⁵ In autobiographischen Texten findet man das Leben als Vollzug besonders dicht beschrieben, weil es der Autor selbst ist, dessen Leben präsentiert wird. In seinem Erzähltext dokumentiert der Autor, wie er sich zu seinem Leben exzentrisch verhält, um eben diesem Leben einen Sinn zu geben – einen Sinn, den es von sich aus nahe legt, ohne jedoch vollständig darin aufzugehen. „Im Mittel des sprachlichen Ausdrucks wird die Sache gegenwärtigt, gefunden wie erfunden, gemacht wie entdeckt“ (PLESSNER 1983, S. 176). Schaut man nun auf die einzelnen Episoden einer lebensgeschichtlichen Erzählung, dann kann man versuchen, das Geflecht symbolischer Ordnungen zu entwirren, die der Autor als Protagonist seiner Erzählung durchläuft, und von denen aus er sein Leben als Sinnzusammenhang zu begreifen sucht. Beispiele für solche Lebensgeschichten sind keinesfalls nur in der unübersichtlichen Lebensform unserer Tage zu entdecken, sie lassen sich schon in Autobiographien um 1800 auffinden. Das ist etwa bei Karl Philipp MORITZ der Fall, der sein alter ego „Anton Reiser“ (MORITZ 1999) durch eine kaum enden wollende Reihe milieutypischer Symbolwelten rotieren lässt. In der ebenso häufig enttäuschten wie immer wieder erneuerten Hoffnung, durch den Wechsel der Ordnungen sich selbst zu finden, vagabundiert Anton Reiser durch die konkurrierenden Sinnfelder seiner Umgebung: Er pendelt hin und her zwischen kleinbürgerlichem Familienalltag und pietistischer Innenschau, zwischen qualvoll erniedrigender Körperschinderei in der Lehre und erbaulichen Sonntagspredigten, zwischen harter Schulwirklichkeit und der fiktiven Welt des Theaters. Dabei entstehen immer neue „Konfigurationen der Bildung“ (ALHEIT u.a. 2001). So etwa, wenn Reiser wiederholt „aus dem Gewühle der Stadt“ einem kleinen Wäldchen zustrebt, von wo er auf die Stadt zurückblicken kann. „Alles“, so heißt es dann, „stellte sich ihm auf einmal aus einem anderen Gesichtspunkte dar – er fühlte sich aus all den *kleinlichen* Verhältnissen, die ihn in jener Stadt mit den vier Türmen, einengten, quälten, und drückten, auf einmal in die große offene Natur versetzt, und atmete wieder freier – sein Stolz und Selbstgefühl strebte empor – sein Blick schärfte sich auf das, was hinter ihm lag, und fasste es in einem kleinen Umfange zusammen“ (MORITZ 1999, S. 319). Und von einem anderen dieser Spaziergangserlebnisse sagt er sogar, dieser habe „mehr zur eigentlichen Bildung seines Geistes [beigetragen] – als alle Schulstunden, die er je gehabt hatte, zusammengenommen“ (ebd., S. 320). Ebenso bietet die Theaterbühne ihm solch einen Ort, von dem aus sich für einen Moment lang alles „aus einem anderen Gesichtspunkt“ darstellt, obwohl er dann allerdings auch immer wieder feststellen muss, dass ihm das Leben mitunter ganz andere Rollen vorschreibt, als die ‚idealische‘ Welt des Theaters. – Am Ende ist der Protagonist (vorerst) gescheitert, und dennoch hat der Leser viel über den Versuch erfahren, sich selbsttätig bildend zum Leben zu verhalten.

Fragt man abschließend, was nun in systematischer Hinsicht aus alledem für die Bildungstheorie folgt, so sind es nicht neue „Grundlagen“ oder gar „Gewissheiten“ bildungstheoretischen Denkens, sondern eher neue Problemsichten, von denen sich die Theorie und Empirie der Bildung anregen lassen könnte. Im Sinne einer programmatischen Perspektive läge es etwa im Rückblick auf die obigen Ausführungen nahe, sich folgender Fragestellungen anzunehmen:

1. Wie werden innerhalb bestimmter symbolischer Ordnungen in den unterschiedlichen Erfahrungsmilieus von Kindern und Jugendlichen die leiblich-sinnlichen Erfahrungskomponenten mit der Tätigkeit des Geistes vermittelt?
2. Was motiviert den Wechsel von einer Ordnung in die andere? Wie verläuft ein solcher Wechsel? Welcher Art sind die Bildungskonfigurationen, die dabei entstehen? Welche biographische Spur wird – über einen längeren Zeitraum betrachtet – im Durchgang durch die differenten symbolischen Räume sichtbar?
3. Wie sind derartige Erfahrungsfelder und Bildungsbewegungen historisch in einer bestimmten sozial-kulturellen Lebensform situiert?

Sicher ließe sich noch eine Reihe weiterer Fragen hinzu denken. Ihr gemeinsamer Hintergrund wäre die Selbstinterpretation des Menschen als ein Lebewesen, das der zentrisch-exzentrischen Doppelheit seiner Existenz nicht zu entgehen vermag, sondern gerade hierin den zwar nicht beliebigen, aber unerschöpflichen Spielraum seiner möglichen Bildungstätigkeit entdeckt.

Anmerkungen

- 1 Insofern nimmt die Pädagogik heute das Bemühen FOUCAULTS auf, das Subjekt bzw. den Begriff des Subjekts aus der Erstarrung zu erlösen, in die es durch einen bestimmten historischen Wissenstypus versetzt wurde – allerdings nicht, um es aus der Theorie zu verbannen, sondern um seine Bedeutung für die Selbstausslegung des Menschen neu bestimmbar zu machen.
- 2 Vgl. z.B. LIPPITZ 1993, MEYER-DRAWE 1999 und 2001, MOLLENHAUER 1987 und 1998, RITTELMAYER 1997.
- 3 Anliegen der frühen philosophischen Anthropologie war es, eine Selbstausslegung des Menschen zu ermöglichen, die sich nicht der Dichotomie von Geistes- und Naturwissenschaften beugt: „Die Theorie der Geisteswissenschaften braucht Naturphilosophie, d.h. eine nicht empirisch restringierte Betrachtung der körperlichen Welt, aus der sich die geistig-menschliche Welt nun einmal aufbaut, von der sie abhängt, mit der sie arbeitet, auf die sie zurückwirkt. Eine derartige Betrachtung der Körperwelt und ihrer Erscheinungsweisen gibt die exakte Naturwissenschaft nicht“ (PLESSNER 1965, S. 26). PLESSNER, wie auch später GEHLEN (1978), schließen dabei an Grundauffassungen HERDERS an, besonders aus dessen Schrift „Über den Ursprung der Sprache“ von 1770 (vgl. PLESSNER 1965, S. XIVff., HERDER 1987).
- 4 „Als Ich, das die volle Rückwendung des lebendigen Systems zu sich ermöglicht, steht der Mensch nicht mehr im Hier-Jetzt, sondern `hinter` ihm, hinter sich selbst, ortlos, im Nichts, geht er im Nichts auf, im raumzeithaften Nirgendwo-Nirgendwann“ (PLESSNER 1965, S. 292). Anders jedoch, wenn er von dieser Möglichkeit der vollen Reflexion Gebrauch macht: „Als Ich dagegen, das sich in voller Rückwendung erfaßt, sich fühlt, seiner inne wird, seinem Wollen Denken, Treiben, Empfinden zusieht (und auch seinem Zusehen zusieht), bleibt der Mensch im Hier-Jetzt gebunden, im Zentrum totaler Konvergenz des Umfeldes und des eigenen Leibes. So lebt er unmittelbar, ungebrochen im Vollzug dessen, was er kraft seiner unobjektivierten Ichnatur als seelisches Leben im Innenfeld fasst“ (ebd.). Dabei handelt es sich um eine perspektivische, nicht um eine ontologische Differenz.
- 5 DFG-Projekt „Ästhesiologische Komponenten von Bildungsmilieus. Eine Untersuchung von Wissensordnungen des Alltags um 1800, um 1900 und in der Gegenwart“, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen (Peter ALHEIT; Hans-Rüdiger MÜLLER).

Literatur

- ALHEIT, P./BRANDT, M./MÜLLER, H.-R. u. a. (2001): Konfigurationen der Bildung. Drei Fallstudien zur Leibthematik im autobiographischen Text um 1800. – Göttingen.
- BENNER, D. (1983): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 1). – Stuttgart, S. 283-300.
- CONDILLAC, E. B. DE (1983): Abhandlung über die Empfindungen (1754). Neu bearb. u. hrsg. v. L. KREIMENDAHL. – Hamburg.
- DIDEROT, D. (1984): Brief über die Blinden. Zum Gebrauch für die Sehenden (1749). In: DIDEROT, D.: Philosophische Schriften. Hrsg. v. T. LÜCKE, Bd. 1. – Westberlin.
- DIDEROT, D. (1989): Gespräche mit d'Alembert (1770). In: DIDEROT, D.: Über die Natur. Hrsg. mit e. Essay v. J. KÖHLER. – Frankfurt/M., S. 67-143.
- FOUCAULT, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: DREYFUS, H.L./RABINOW, P. (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. – Frankfurt/M. 1987, S. 243-261.
- GEBAUER, G./KAMPER, D./LENZEN, D./MATTENKLOTT, G./WULF, C./WÜNSCHE, K. (1989): Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. – Reinbek.
- GEHLEN, A. (1978): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. – 9. Aufl. – Wiesbaden.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, 2 Bde. – Weinheim.
- LA METTRIE, J. O. DE (1990): L'homme machine. Die Maschine Mensch (1748). Übers. u. hrsg. v. C. BECKER. – Hamburg.
- LIPPITZ, W. (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. – Weinheim.
- MEYER-DRAWE, K. (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 329-335.
- MEYER-DRAWE, K. (2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. – 3. Aufl. – München.
- MOLLENHAUER, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K. (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., S. 1-20.
- MOLLENHAUER, K. (1998): Der Leib. Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: BORRELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. 3: Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. – Baltmannsweiler, S. 56-78.
- MORITZ, K. P. (1999): Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. In: MORITZ, K. P.: Werke, Bd. 1: Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde. – Frankfurt/M., S. 85-518.
- MÜLLER, H.-R. (1998): Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. – Würzburg.
- PLESSNER, H. (1965): Die Stufen des Organischen und der Mensch. – 2. Aufl. – Berlin.
- PLESSNER, H. (1983): Die Frage nach der *Conditio humana*. In: PLESSNER, H.: Gesammelte Werke, Bd. 8. – Frankfurt/M.
- RICKEN, N. (2000): In den Kulissen der Macht. Anthropologien als figurierende Kontexte pädagogischer Praktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 76. Jg., S. 425-455.
- RITTELMAYER, C. (1997): Der urteilende Leib. Empirische Materialien zu einer pädagogischen Ästhesiologie. – Göttingen.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1986): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Dr. Hans-Rüdiger Müller, Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen, Email: Rmuelle2@gwdg.de

Jörg Zirfas

Anthropologie als Spurensuche

Eine programmatische Skizze mit Blick auf die
Allgemeine Pädagogik

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie die pädagogische Anthropologie ihre Konstruktionen problematisieren kann, ohne die Frage nach dem Menschen zu verabschieden und ohne den Menschen auf ein ihm Wesentliches zu verkürzen. Die poststrukturalistischen Überlegungen von Jacques DERRIDA und Gilles DELEUZE, so die These, machen ein anderes anthropologisches Denken möglich, insofern sie den Menschen als ein Rhizom, ein Geflecht von symbolischen Verweisungszusammenhängen verstehen, deren Spuren es zu dekonstruieren und zu entziffern gilt. Die damit eröffnete Perspektive für eine Allgemeine Pädagogik als Wissenschaft des Erinnerns berührt sowohl epistemologische, wie praxeologische und ethische Grundlagen einer Theorie der Erziehung und Bildung.

Summary

Anthropology as a Search for Tracks: a programmatic sketch with a focus on its relevance for General Education Theory (Allgemeine Pädagogik)

This paper concentrates on the question of whether pedagogical anthropology can develop theoretical concepts without departing from the question of what a human being is or without simplifying the concept of a human being. It will be claimed that the Poststructuralist discourses from Jacques DERRIDA and Gilles DELEUZE open up new avenues for anthropological considerations. These authors see a human being as a rhizome, a mesh of symbolic reference points and argue that the tracks of this mesh should be deconstructed and decoded. A new perspective for General Education Theory (*Allgemeine Pädagogik*) as a science of remembering has consequences for the epistemic, praxeological and ethical foundations of theories in the educational disciplines.

1 Vorbemerkung

Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bildet die These, dass Erziehungs- und Bildungsvorstellungen gebunden sind an anthropologische Entwürfe, wie umgekehrt anthropologische Vorstellungen bezogen werden müssen auf durch Erziehung und Bildung bewirkte Entwicklungen (vgl. LOCH 1963; BOLLNOW 1965; LASSAHN 1993, S. 12ff., 46ff.). In diesem Zusammenhang stehend wird die pädagogische Anthropologie nach 1945 bis etwa 1975 zu einer zentralen Disziplin in der deutschen Erziehungswissenschaft. Dabei verfolgt sie die nicht immer explizit gemachte Intention, dass die Lehre vom Menschen den Schlüssel zu einem allgemeinen pädagogischen System liefern könne, dass die

Erziehungsziele ebenso definiert, wie die Erziehungsmittel, die Erziehungsmöglichkeiten und die Erziehungserfolge. So ordnet sie in vielen Fällen ihr Wissen und Handeln zunächst *historisch* im Hinblick auf ein mögliches Bild vom Menschen, um daran anschließend *systematisch* das Ganze pädagogischer Kategorien einer wissenschaftlich anthropologischen Überprüfung zu unterwerfen. Dabei bemühte sie sich, eine Frage nach dem Menschen zu formulieren, die nicht a priori die Antwort schon implizierte – ohne dieses Programm einlösen zu können (oder auch zu wollen). Begriffe wie Offenheit, Freiheit, Exzentrität, Ungebundenheit, Nicht-Festgestelltheit, Bildsamkeit, Bildungsbedürftigkeit, Entwicklungsfähigkeit zielen auf eine „Leerstelle“ Mensch, die sich jeder vorgängigen Identifizierung verschließen sollte. Hingegen existiert in dem Versuch, das Wesen, das Insgesamt, die Unverkürztheit, die Wirklichkeit, die Wahrheit und die Bestimmung des Menschen theoretisch zu erfassen, ein Verlangen nach einem Ursprung und Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns, an dem dieses sich auszuweisen und zu bestimmen habe (vgl. ZIRFAS 1998).

Folgende Momente sind an dieser Form pädagogischer Anthropologie zurecht kritisiert worden: die Vorgängigkeit einer Menschenbildanthropologie (HEIDEGGER), ihre Ahistorizität und vermeintliche Ideologiefarne (LOCH; ADORNO), die Normativität, die das wahre Bild des Menschen als Ziel des Handelns versteht (HORKHEIMER; REBLE), die Homogenisierung des Menschen, die zur Nivellierung der „anthropologischen Differenz“ führt (KAMPER), der systemtheoretische Anspruch (PLEINES), die unausweisbare Universalität der Programme und die mit ihnen verbundenen (pädagogischen) Macht- und Herrschaftsansprüche (FOUCAULT; RUTSCHKY). Eine entscheidende Absage an *den* Menschen erfuhr die Anthropologie durch den Poststrukturalismus, der vom „Ende des Menschen“ (FOUCAULT) als erkenntnistheoretische Fundamentalkategorie sprach oder auch eine Dekonstruktion anthropologischer Bestimmungen annahmte (DERRIDA; DELEUZE).

In Anbetracht dieser Kritik stellt sich vor allem die Frage, wie man in der Anthropologie einer zirkulären Reflexivitätsstruktur entkommen kann, die darin besteht, dass der Mensch in der Neuzeit selbst zur Instanz von Frage und Antwort wird. In diesem Zusammenhang geht es um die Schwierigkeit, wie die pädagogische Anthropologie ihre Konstruktionen problematisieren kann, ohne auf der einen Seite die Frage nach dem Menschen zu verabschieden und ohne auf der anderen Seite den Menschen auf ein ihm Wesentliches zu verkürzen (vgl. WULF/ZIRFAS 1994). Wie entkommt man der Idee, die den traditionellen Anthropologien zugrunde liegt, der Idee eines Wesens des Menschen, und wie kann man das Ungedachte der pädagogischen Anthropologie noch mitdenken, das Innerste, das zugleich ihr Äußerstes darstellt?

Dieser Beitrag versucht zu zeigen, inwieweit die Überlegungen von Jacques DERRIDA und Gilles DELEUZE, die hier zusammengeführt werden, ein anderes Denken des Menschen möglich machen. Hierbei gehe ich von drei impliziten Annahmen aus: Erstens gründen traditionelle pädagogische Anthropologien in dem Versuch, die Frage nach dem Wesen des Menschen zu stellen, zweitens wird dieses Wesen als ein identisches verstanden und drittens bieten die Ansätze des Poststrukturalismus Möglichkeiten für die pädagogische Anthropologie zur Veränderung dieser Identitätslogik. Denn das dekonstruktiv-rhizomatische Denken lässt sich vorab durch sechs Momente charakterisieren: Es ist ein spielerisches, kinetisches, ästhetisches, performatives und mimetisches Denken, und es ist zugleich ein Denken, das nach den Möglichkeitsbedingungen wie nach den Bedingungen der Unmöglichkeit fragt, die sich durch die Wiederholungen oder Veränderungen des

Gedachten ergeben. Im Folgenden sollen die Konsequenzen dieses Denkens für eine Erziehungs- und Bildungstheorie der Allgemeinen Pädagogik skizziert werden.

2 Das Wesen des Menschen im Spiel der Spur

Die Dekonstruktion DERRIDAS ist – mit einem Wort – der Versuch zu zeigen, dass dem Axiom des identischen Wesens die Differenz als Bedingung zugrunde liegt. In diesem Sinne ist das dekonstruktive Denken ein Differenzdenken, das von der Intention bestimmt wird, die Identität von der Differenz, der Alterität, her zu bestimmen. Die Dekonstruktion gibt zu bedenken, ob nicht die wichtigste Bedingung der Identität die Beziehung zu einem differenten anderen ist, und zwar als eine Beziehung, die nicht in der Logik des Selbst, sondern in der Bewegung auf den anderen zu gründet. Insofern sind ihr traditionelle Identitätsmodelle wie das der „Identität von Identität und Differenz“ (HEGEL) oder auch der „Einheit von Individualität und Totalität“ (HUMBOLDT) einer Subsumtionslogik verdächtig, die das – vielleicht unbegreifliche – andere ihrer selbst nur um den Preis von Verkürzungen und Gewalt gegenüber diesem in den (Be-)Griff bekommen können (vgl. ZIRFAS 2001a).

So kann die Dekonstruktion zeigen, dass die metaphysischen Theoreme, die im Sinne einer Begründung, eines Prinzips oder eines Zentrums fungieren, wozu auch die Idee *des* Menschen gehört (vgl. DERRIDA 1985, S. 424), sich letztlich durch Differenzierungen, Komplexitäten, Verschiebungen, Kontingenzen und Brüche auszeichnen. Die Dekonstruktion folgert daraus, dass wir, indem wir zu uns „ich“ sagen, uns nicht gleichsam auf unser Wesen beziehen können, das uns wiederum die Wahrheit unser selbst unmittelbar präsent macht. Es gibt keine Identität ohne die Differenz mit sich selbst; Identität bezeichnet somit einen Sachverhalt der Ohnmacht, sich als mit dem natürlichen Sein in einem absoluten Jetzt identisch denken zu können (DERRIDA 1985, S. 257, 530; DERRIDA 1992, S. 12f.). „Identification is a difference to oneself, a difference from-with oneself. Therefore *with*, *without*, and *except with oneself*“ (DERRIDA 1995, S. 274).

Mensch-Sein bedeutet die Erfahrung der Interpellation, die begrenzte Erfahrung der Nicht-Selbstheit oder der Nicht-Kohärenz. Denn in die stabilisierenden Prozesse der Selbstaneignung des Menschen sind zugleich destabilisierende Prozeduren der Entaneignung (*ex-appropriation*) eingebaut, die zu einer Dehiszenz, zu einem inneren Auseinanderklaffen führen, die wiederum das Humane zu einer „Bestimmungssirrfahrt“ (*destinerrance*) werden lassen. Die Dekonstruktion betont mithin den Versuch, der Komplexität des Menschen durch eine Multiperspektivität von Erfahrungen gerecht zu werden. Sie legt seinen strukturierten Aufbau ebenso bloß wie dessen Fragilität und „ruinöse Zerbrechlichkeit“, die sich nicht letztlich auf ein Zentrum oder eine Präsenz stützen kann (DERRIDA 1998, S. 277, 280, 91f.).

In diesem Zusammenhang werden die Ideen von *différance* und *Spur* wichtig. Mit *différance* oder *Spur* meint DERRIDA zum einen, dass jeglicher Sinn immer nur in einem Aufschub, einer Verzögerung, einem Kalkül oder einer Nachträglichkeit zum Ausdruck kommen kann (DERRIDA 1997, S. 83). In diesem Sinne meint *différance* eine Temporalisierung. Zweitens geht es in der *différance* um das Intervall, die Distanz und die Differenz zum anderen – in einem Wort um Verräumlichung. Die *différance* ist ein anonymes Geschehen, ein Ereignis, das aus einer Kette von Aufschüben und Supplementierungen

besteht, das die Sprache im Sprechen wiederholt und dabei auf die Spur verweist, die Sprache und Sprechen, Kontext und Wiederholung verbindet (vgl. DERRIDA 1991, S. 15; GÖSSLING 1995).

Die Chiffre für die *différance* wiederum bildet bei DERRIDA die Spur bzw. die Urspur, die als Paradox definiert wird, insofern sie den „absoluten Ursprung des Sinns im allgemeinen“ bezeichnet, was für DERRIDA die Bedeutung hat, dass es diesen absoluten Ursprung eben nicht gibt. Die Spur ist hier lediglich die Differenz, „in welcher das Erscheinen und die Bedeutung ihren Anfang nehmen“ (DERRIDA 1983, S. 107, 114). Die Spur ist als die konstitutive Bedingung von Identität zugleich die Bedingung ihrer Unmöglichkeit; weder ist der Ursprung vergessen oder verdrängt, noch verschwiegen worden, weil die *différance* schon im Ursprung als Spielbewegung auftaucht, denn sie zerteilt den Ursprung in ihm selbst. Im Anfang ist nicht das Wort oder die Tat, sondern die Wiederholung (vgl. DERRIDA 1997, S. 80, 84, 89; DELEUZE 1992). Im anonymen Spiel der Zeichen wird hier die Identität des Menschen im Rahmen einer Logik der Präsentationen verfolgt. Verweisungszusammenhänge auf den Menschen werden nur als flüchtiges Geschehen des vorschiebenden Aufschiebs oder des aufschiebenden Vorschubs betrachtet, wenn das Signifikat sich dem Signifikanten verdankt und der Signifikat „seit je“ als Signifikant fungiert (DERRIDA 1983, S. 17). Die Spur ist somit nicht Ausdruck der Idee, dass man von einem (identischen) Zentrum lediglich weggehen müsse, sondern bezeichnet die Verabschiedung der Idee, dass es überhaupt ein Zentrum und einen Anfang gibt (vgl. DERRIDA 1985, S. 424). Denn sie betont die Zeitigung, die Wiederholung, den Zusammenhang von Identität und Alterität sowie das mit ihr verbundene anonyme, bewusstseinsunabhängige Geschehen.

3 Spurensuchen im Rhizom

Identität im dekonstruktiven Sinn meint mithin die *Erfahrungen* von Zerstreuungen, Imitationen, Kontingenzen und Simulakren, die durch die (räumliche) Spur der differenzierenden Horizonte und durch die (zeitliche) *différance* bestimmt werden. Dekonstruktionen als Erfahrungen der *différance* sind nicht-subjektiv, nicht-prinzipiell, anonym und unsteuerbar: Sie finden lediglich statt. Dekonstruktives Denken macht geltend, nicht die Identität des Selben oder des Anderen bestimmen zu wollen, sondern eine neue, *andere* Identität zu denken: eine Identität, die sich durch Differenzen und Differenzierungen des anderen auszeichnet. Insofern muss diese Identität im anderen immer schon eingeschrieben sein, wie das andere in der Identität, damit die *différance* als Spiel der Differenzierungen beginnen kann.

Die Identität des Menschen besteht hier nicht aus dem Band der Kohärenz, das über die Differenzen gespannt wird, sondern aus den *zerstreuenden Bändern der Differenzen* selbst: So verabschiedet DERRIDA den Begriff der Identität („self-identity or self gathering“, DERRIDA 1995, S. 284) zugunsten des Wertes der Singularität, zugunsten einer Singularität, die nicht durch eine Kohärenzbeziehung gestiftet ist. Die Singularität als Singularität zu verstehen, bedeutet insofern nicht, verschiedene Differenzen und Phänomene auf einen Kern zurückführen zu wollen, sondern die Verbindung der diversen sich überkreuzenden Ereignishaftigkeiten des Humanen selbst zu beschreiben. Identitätssuche ist insofern Spurensuche, die im Erscheinen und der Bedeutung des anderen ihren Anfang

nimmt. Identität meint nicht den Schnittpunkt zwischen den Relationen und primär auch nicht Individualität im Sinne einzigartiger Selbstheit, sondern ein Rhizom (DELEUZE), ein Geflecht von symbolischen Verweisungszusammenhängen, dessen „Tiefe“ in seiner Oberflächlichkeit besteht, bzw. dessen Oberflächlichkeit hier die größte Tiefe hat. Der Sinn des Menschen ist somit ein Oberflächenphänomen, eine performative Wirkung oder ein eben solcher Effekt, hervorgerufen durch die Macht des zirkulären Sprechens (vgl. DELEUZE 1993, S. 97ff.). Der Mensch wird hier als Anagramm bzw. als Text von Verweisungszusammenhängen aus Gegenwärtigem und Ungegenwärtigem verstanden, deren Chiffre durch die irreduziblen Verbindungen der Spuren bezeichnet wird. Dadurch wird eine Schließung (*clôture*) der Idee des Menschen verhindert, weil die durch die Spuren deutlich werdenden Verbindungen, nicht nur als Interaktionsbeziehungen zwischen Individuen und zwischen Individuen und Institutionen verstanden werden können, sondern zudem auf verschiedenen „Plateaus“, auf diversen Netzen von Beziehungen angesiedelt sind (vgl. DELEUZE/GUATTARI 1977, S. 35f.).

Anthropologie wird so zur Spurensuche nach den Oberflächen des Menschen in Raum und Zeit. Den Spuren des Humanen zu folgen kann als Versuch verstanden werden, Deutungszusammenhänge als Ersatz für die Nichtfeststellbarkeit, das „Nicht-Sein“ des Menschen zu erarbeiten. Wenn das „Sein“ des Menschen sich gerade im Verschieben, im Spiel und in der Spur des Rück- oder Vorzugs zeigt, wenn das „Sein“ sich gerade durch das sich Entziehen der Vergangenheit oder aber durch das Aufschieben und Sich-möglich-machen in der Zukunft besteht (DELEUZE 2000, S. 125ff., 130), so geht es nicht darum, dieses unmittelbare Sein zu erreichen, sondern die Bedingungen anzugeben, an die sich dieses Wesen als „unmittelbares“ und nicht zu erreichendes hält: Es geht darum, die infiniten und endlichen Distanzen des Verschiedenartigen, die Standpunkte der Standpunkte, das Differenzieren der Differenz – und nicht die unendliche Identität – deutlich zu machen (DELEUZE 1993, S. 173, 218). Insofern verweist die Idee des Menschen als Rhizom nicht auf eine prinzipielle Einheit, sondern auf Dimensionen diverser Zeichensysteme, auf Linien und Spuren von Segmentierungen und Schichtungen. Diese müssen produziert und konstruiert, demontiert und umgekehrt, abgekoppelt und angeschlossen werden (vgl. DELEUZE/GUATTARI 1977, S. 34f.). Denn das Rhizom ist durch folgende Momente gekennzeichnet: Konnektivität, Heterogenität, Pluralität, Asignifikanz der Brüche, Kartographizität, Dekalkomonizität (Abziehbildhaftigkeit). Die Anthropologie wird so nicht zu einem monadischen, sondern zu einem *nomadischen* Diskurs. Dieses vagabundierende Denken ordnet anthropologische Wissensbestände, differenziert und systematisiert, verknüpft und kommentiert, erinnert und verkündet die Spuren des Humanen.

Vor allem macht dieser Diskurs geltend, dass mit der Vorgabe des Ziels einer abgeschlossenen Idee des Menschen der Einbruch des Neuen, des Unverfügbaren, des Unvorhersehbaren, des anderen nicht statt haben kann: Mensch-Sein wird so als Abschluss, Ganzes, Ende, Ergebnis oder Grenze verstanden, die nicht mehr hinterfragt zu werden braucht. Die zukünftige Identität des Menschen wird hier als zukünftige Gegenwart von der Gegenwart aus entworfen und verweigert sich so einer gegenwärtigen Zukunft, die vom anderen her die Identität bestimmt. Erst das Denken der *différance* und des Rhizoms macht Zukunft als das andere denkbar, als dasjenige, was nicht ergriffen werden kann, was uns überfällt und sich unser bemächtigt und das uns so in Frage stellt, dass wir die Frage nach dem Anderen stellen können (vgl. LEVINAS 1995).

4 Konsequenzen für eine Allgemeine Pädagogik

Zum Schluss sollen kurz die Konsequenzen des dekonstruktiv-rhizomatischen Denkens für die Allgemeine Pädagogik skizziert werden. Unter der Disziplin Allgemeine Pädagogik werden gemeinhin Untersuchungen der Methodologie, Wissenschaftstheorie, Theorie und Reflexion (der Voraussetzungen) von Erziehung und Bildung sowie die Reflexion der Institutionen als zentrale Merkmale verstanden. Hier soll daher mit der Minimaldefinition gearbeitet werden, die unter Allgemeiner Pädagogik die Bemühungen bezeichnet, die Fragen einer Theorie der Erziehung und Bildung zu reflektieren, ohne dass diese Bemühungen (immer) einen unmittelbaren Praxisbezug aufweisen müssen (vgl. BENNER 1991; FUHR 1999).

1. *Abschied von der Metaphysik.* Das poststrukturalistische Denken macht deutlich, dass die Anthropologie keine Metaphysikfunktion mehr ausüben kann. Insofern können Erziehungs- und Bildungskonzepte, die sich auf anthropologische Überlegungen stützen, ihre Bestimmungen nicht mehr aus metaphysischen Festlegungen, z.B. aus der Idee einer maßgebenden humanen Natur, einem Wesen oder Allgemeinen sowie einem verbindlichen Unbedingten gewinnen (für die Bildungstheorie vgl. FISCHER 1987). Denn insofern sich diese Form der Anthropologie einem systematischen Anspruch verdankt, perfektioniert sie lediglich ihr eigenes Vergessen, indem sie dasjenige ausschließt, was sie selbst erst konstituierte. Die Anthropologie hat sich in diesem Sinne als Frage nach dem Verhältnis zum anderen zu verstehen: zum exotischen anderen, zum historischen anderen, zum sozialen anderen, zum inneren anderen und zum anderen des anderen (vgl. WIMMER 1988; AUGÉ 1994, S. 25f.). Eine nicht-metaphysische Anthropologie, die sich in durchaus nihilistischer Manier letzten Prinzipien und ersten Gründungen versagt, hat erst die Möglichkeit, den Ereignissen, Erscheinungen und Spuren des Humanen mit Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Flexibilität und mimetischem Spüren zu begegnen. Sie ist nicht mehr universalisierend, sondern differenzbewusst, nicht mehr herrschend, sondern mimetisch-performativ, nicht mehr totalisierend, sondern tastend (vgl. WELSCH 1996, S. 164). Und sie ist prinzipiell unabschließbar. In der Verabschiedung des richtigen Menschenbildes erst nimmt Anthropologie die historischen Hervorbringungen und Ereignisse des Humanen ernst, indem sie die Beziehungen der Menschen zu sich, der Welt und den anderen im Horizont historischer und faktischer Formationen skizziert.

2. *Erziehung und Bildung oder das Aushalten von Aporien.* Mit dem poststrukturalistischen Denken müsste eine Bildungstheorie nicht nur (erstens) darauf abheben, dass der (theoretische) Kreis der Bildung kein geschlossener mehr ist und sein darf, sondern vor allem darauf, dass diese Schließung im (praktischen) einzelnen Bildungsakt nicht gelingen kann. Mit Bildung wird hier der offene, prinzipiell unabschließbare Prozess des Sich-Selbst-Veränderns gemeint, der nur im Umgang mit dem anderen statt haben kann. Selbstbildung als Ziel der Erziehung ist nicht herstellbar, weil schon die pädagogische Intentionalität versagt: Man kann die Bildung des anderen *nicht* wollen, nicht nur, weil die Selbstbildung im strikten Sinn nur in der Verfügung des anderen liegt, sondern weil die (kommunikative) Präsentation von Bildung die Intention *differenziert*: verzeitlicht und verräumlicht.

Zweitens erscheint hier die Erziehung, verstanden als intentionale Einflussnahme, als Handlung der fehlenden reinen Intentionalität, denn die ursprüngliche Intentionalität lässt sich nie *rein* wiederholen. Die pädagogische Intentionalität ist immer eine gebrochene. Die *reine* Wiederholung verdankt sich lediglich dem Phantasma der bewussten Anwesenheit der Intention des kommunikativen Subjekts in der Totalität seines Aktes, denn jeder

originelle Akt greift auf eine Serie von Wiederholungen und Differenzen zurück (vgl. DERRIDA 1976; DELEUZE 1992). Selbst der Erzieher mit den besten Absichten muss erkennen, dass die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung auftreten kann (vgl. DIEDERICH 1992) – und das liegt nicht nur daran, dass die Lückenlosigkeit der pädagogischen Intention nicht gegeben ist oder daran, dass nicht immer deutlich wird, welche Intentionen als erziehlische betrachtet werden können, sondern vor allem daran, dass man von einer irreduziblen Abwesenheit der Intention im *performativen* Akt des Erziehens, im pädagogischen Akt, selbst ausgehen muss. Mit einem Wort, die pädagogische Intentionalität muss die Identität des anderen als Ziel von Erziehung notwendigerweise verfehlen. Sie beginnt und endet in Zerstreuung, in *Dissemination*. Erziehung ist so ein offener Prozess des Versuchs, Dispositionen und Disponibilitäten zu vermitteln, die die Bedingungen dafür bilden, im Allgemeinen, d.h. im konkreten Bezug zum anderen und zu anderen, Trennendes und Gemeinsames wahrzunehmen, zu reflektieren und ggf. zu verändern. Offenheit meint sowohl auf die Erziehung, als auch auf die Bildung bezogen, Unabschließbarkeit, gebrochene Unverfügbarkeit des anderen und Umgang mit Differenz. Wobei hier die Frage gestellt werden darf, inwieweit sich auch das poststrukturalistische Denken einer *pädagogischen, ja ethischen Intentionalität* verdankt, wenn dieses darauf abzielt, andere davon zu überzeugen, dem jeweiligen singulären Gegenüber offen gegenüber zu treten und ihm somit gerecht zu werden?

Der Gewinn der Idee der *différance* liegt (drittens) in einer *dekonstruktiven Erziehungstheorie*. Diese legt nahe, Erziehung nicht als eine Form des Tausches und der Ökonomie, sondern zunächst als *Gabe* zu betrachten (WIMMER 1996). Versteht man unter Erziehung ein intentionales Geben – als Konstruieren, Präsentieren, *performance* und Dramaturgie von Sachverhalten – so stellt man nach DERRIDA diese Gabe zugleich in Frage, will doch der Erzieher „etwas wiederhaben“ – eine Reaktion, eine Antwort, eine Verantwortung, eine Kompetenz, eine Einstellung, einen Charakter etc. –, die die verausgabende Gabe in die Bewahrung einschließt und damit unmöglich werden lässt. Wenn der Erzieher Erziehung gibt, so darf er nichts (zurück-)verlangen; er gibt seine Erziehung in einem Augenblick, der nicht auf die Zukunft zielt, er darf die Erziehung als Gabe nicht als solche wahrnehmen; er muss seine Maßnahmen vergessen, denn die Gabe ist die Bedingung des (absoluten) Vergessens (vgl. DERRIDA 1993, S. 29). Vergessen eröffnet so die Möglichkeiten des Einklammers von Zeit und der Eröffnung von Zeiträumen, die der Educand für die Zeitlichkeit der Selbstbildung benötigt.

Viertens wird deutlich, dass es keine allgemeingültige Norm bzw. ein immerwährendes Gesetz gibt, das dem individuellen Anderen in der Erziehung gerecht wird. Diese Form der Aporie kann aber als Chance der Pädagogik verstanden werden. Erzieher müssen sich entscheiden in einer Situation, die die Unmöglichkeit einer gerechten Entscheidung darstellt (vgl. DERRIDA 1991, S. 49f.). Nur dort, wo wir von einer radikalen Unentscheidbarkeit ausgehen können, kann man für den konkreten Anderen Verantwortung übernehmen, die ihm gerecht wird – ansonsten befolgt man lediglich die Anweisungen eines Gesetzes, einer Norm oder einer Regel, die die Singularität des Anderen notwendigerweise verfehlen muss (vgl. DERRIDA 1999). Die Dekonstruktion glaubt an die „Idee einer unendlichen Gerechtigkeit ...; unendlich ist diese Gerechtigkeit, weil sie sich nicht reduzieren, auf etwas anderes zurückführen lässt, irreduktibel ist sie, weil sie dem Anderen gebührt, dem Anderen sich verdankt. ... In meinen Augen ist diese ‚Idee der Gerechtigkeit‘ aufgrund ihres bejahenden Wesens irreduktibel, aufgrund ihrer Forderung nach einer Gabe ohne Austausch ... Man kann darin also einen Wahn erkennen, ja sie des Wahns anklagen“

(vgl. DERRIDA 1991, S. 51f.). Und vielleicht lässt sich hier der Wahn der Dekonstruktion als Ende der Pädagogik benennen, insofern der Gedanke der *Erziehung als Gabe* einen absoluten, transhumanen Horizont formuliert – *wenn* es denn die Gabe gibt. Oder er besteht in einem pädagogischen Denken und Handeln, das sich der radikalen Gerechtigkeit gegenüber dem singulären Anderen in dem Wissen verpflichtet weiß, nicht nur in Bezug auf den Erzieher, sondern auch in Bezug auf mehrere singuläre Andere in fundamentale Paradoxien zu geraten. Und nicht zuletzt: Da kein universelles Gesetz der Gerechtigkeit in der Gegenwart existiert, lässt sich nie behaupten, man sei gerecht. Denn die Gerechtigkeit ist eine Bewegung, ein *Advent*, der uns aus der Zukunft auf uns zukommend (vielleicht) begegnet. Erziehung ist somit, wie jedes andere Handeln auch, immer der Ungerechtigkeit verdächtig (vgl. DERRIDA 1991, S. 48, 56f.; BIESTA 1998).

3. *Die Spuren von Erziehung und Bildung.* Den Spuren des Humanen zu folgen, lässt sich als Versuch begreifen, die Festlegung auf den Menschen oder das Menschliche zu vermeiden, was stets zur Folge hatte, auch das Nicht-Menschliche zugleich mit festzulegen. Hier kann z.B. die Systemtheorie LUHMANNs als Unterstützung der dekonstruktiven Bemühungen zeigen, dass seit MONTAIGNE Selbstreferenz auf anthropologischer Ebene ein unausweichliches und unabschließbares Theorem darstellt, das aufgrund seiner Reflexivität, Unendlichkeit und Unterbestimmtheit immer eine unbestimmbare Struktur innehatte (vgl. LUHMANN 1993). Spuren können als die textuellen Horizonte und Hintergründe verstanden werden, innerhalb derer die Bewegungen des Humanen verlaufen. Spuren tauchen auf, verlöschen, bilden punktuelle und diskontinuierliche Entitäten, aber auch Linien und Kontinuitäten, sie machen auf die Verweisungszusammenhänge des Humanen aufmerksam. Sie bezeichnen Stilbrüche von Lebensformen, das Unbescheiden-Marginale, die Wiederholung als Ereignis und Medialisierung. Eine solche Anthropologie müsste als spielerisch-asthetische und performativ-mimetische Anthropologie der Spuren entworfen werden, die nicht die Repräsentationen der Wahrheit des Humanen, sondern die Polylogien und Disseminationen des Humanen darstellt und erinnert. Diese Darstellungen und Erinnerungen sind prinzipiell durch die Logik der inneren Widerspruchsfreiheit, durch sich historisch verschiebende wissenschaftliche Methoden und durch sich wandelnde individuelle und soziale Erfahrungsformen veränderbare Entwürfe des Humanen. Diese Spurensuche impliziert eine spezifische Form der Wahrnehmung und Schätzung von Ereignissen, eine gleichsam allgemeine unspezifische Aufmerksamkeit, eine *prosoché*. Diese Aufmerksamkeit stellt Kohärenzen, Kontinuitäten, Vereinbarkeiten wie Unvereinbarkeiten fest. Denn die Wirklichkeit des Menschen existiert nicht in einem zeitlichen oder logisch vergänglichem Sinne, wenn das Reden über den Menschen ihn erst als den erzeugt, als der er sich zeigt und gesehen werden kann. Die Anthropologie ist nicht Ausdruck des Humanen, sondern dessen wiederholende, d.h. performative Zuschreibung. Sie konstituiert, was sie konstatiert, und indem sie den Menschen wiederholend konstatiert, konstituiert sie ihn als je anderen (vgl. KOCH 1999; ZIRFAS 2001b).

5 Erinnerungen und Entsicherungen

Die Dekonstruktion ist eine affirmative Philosophie der Tradition, der Tragik und der Trauer. Sie ist affirmativ, weil sie den Gegenstand des Denkens bewahren möchte vor dem Zerfall in das Vergessen, und in das Vergessen des Vergessens. Und sie ist eine

Philosophie der Tragik und der Trauer, weil sie weiß, dass sie das Verlöschen der Spuren des Humanen nicht vollständig verhindern kann. Sie wird bewegt von der Idee, dass die Spuren des Humanen für das Gedächtnis der Menschheit ausgelöscht werden können. Gegen die Möglichkeit des Verlorengehens stiftet sie die Erinnerung der Spuren (vgl. LENZEN 1989). Dazu ist sie wiederum auf den Anderen als den Adressaten des Anvertrauens angewiesen; in diesem Sinne lässt sich Schreiben, aber auch Erziehen, verstehen als Verhältnis des Bewahrens und Anvertrauens. Es geht darum, dem Anderen die anderen der Geschichte zu vermitteln; die Erinnerung wird zum Versprechen, wie das Versprechen zur Erinnerung. Dazu setzt sie sich mit dem zu Bewahrenden nicht in ein Verhältnis des Mimetismus, sondern in die differentielle Schwingung einer produktiven Anverwandlung. Von hier aus wird deutlich, dass die Dekonstruktion, und insofern bleibt sie ebenso eine Provokation für die traditionelle Wissenschaft wie das rhizomatische Denken, keine Methode im strengen Sinne ausbilden kann, wird sie doch von ihrem jeweiligen Gegenstand mit konstituiert. Sie ist vielmehr ein diskursives Spiel mit der Methode, ein Spiel von und mit Verkettungen, das für die Wissenschaft zugleich eine Festschreibung und eine Lockerung bedeutet, insofern sie im Abschreiten der Grenzen der Wissenschaften deren Markierungen zugleich in Frage stellen kann (vgl. DELEUZE/GUATTARI 1977, S. 36; DERRIDA 1998, S. 198f, 223f.).

Was aber bleibt – so können wir es bei HÖLDERLIN im „Andenken“ lesen – stiften die Dichter. Was aber bleibt, stiften vielleicht auch die Anthropologen, indem sie das beschreiben, was dauert und das, was übrigbleibt, die Reste, die Ereignisse, die Spuren des Humanen. Könnte dies nicht auch eine Perspektive für eine Allgemeine Pädagogik sein, insofern diese die oft schwer leserlichen Spuren von Erziehung und Bildung bewahrt? Wenn man denn die eher territoriale Metaphorik beibehalten und nicht mit NIETZSCHE zu nautischen Metaphern wechseln möchte, so stellt sich die Frage, inwieweit diese sich, als zeitlich wie räumlich begrenzte, punktuelle „Landvermesserin“ und „Kartographin“ der sich stetig verschiebenden gewebeartigen „einheimischen Begriffe“ definieren kann? Hierbei ist nicht an Gebietsvermessung, d.h. an Gesetzgebung und Herrschaftsgebote zu denken, sondern an das Nachgehen von netzartigen, rhizomatischen Strukturen. Warum sollte sich die Allgemeine Pädagogik nicht als Wissenschaft der Grenzgänge der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen etablieren, die Markierungen und Entsicherungen, Verkettungen und Neukalibrierungen vornimmt? Und – schließlich – inwieweit besteht ihre Stärke gerade in dem ihr nicht vorab festgelegten spezifischen pädagogischen Objektbereich?

Literatur

- AUGÉ, M. (1994): Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- BENNER, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – 2. Aufl. – Weinheim.
- BIESTA, G. J. J. (1998): Deconstruction, justice and the question of education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 395-411.
- BOLLNOW, O. F. (1965): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. – Essen.
- DELEUZE, G. (1992): Differenz und Wiederholung. – München.
- DELEUZE, G. (1993): Logik des Sinns. – Frankfurt/M.
- DELEUZE, G. (2000): Kritik und Klinik. – Frankfurt/M.
- DELEUZE, G./GUATTARI, F. (1977): Rhizom. – Berlin.

- DERRIDA, J. (1976): Signatur Ereignis Kontext. In: DERRIDA, J.: Randgänge der Philosophie. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1983): Grammatologie. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1985): Die Schrift und die Differenz. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1991): Gesetzeskraft. Der „mystische“ Grund der Autorität. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1992): Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1993): Falschgeld. Zeit geben. – München.
- DERRIDA, J. (1995): A certain „madness“ must watch over thinking. In: Educational Theory, 45. Jg., S. 273-291.
- DERRIDA, J. (1997): Die différance. In: ENGELMANN, P. (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. – Stuttgart, S. 76-113.
- DERRIDA, J. (1998): Auslassungspunkte. Gespräche. – Wien.
- DERRIDA, J. (1999): Préjugés. Vor dem Gesetz. – 2. Aufl. – Wien.
- DIEDERICH, J. (1992): Die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. – Frankfurt/M., S. 176-193.
- FISCHER, W. (1987): Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten? In: PLEINES, J.-E. (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. – Würzburg, S. 9-25.
- FUHR, T. (1999): Was ist Allgemeine Pädagogik? Begriff, Leistungen, Defizite. In: Pädagogische Rundschau, 53. Jg., S. 59-82.
- GÖSSLING, H.-J. (1995): Differenz als Spiel der Spur. Versuch einer fundamentalpädagogischen Annäherung an die Grammatologie Derridas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 71. Jg., S. 272-282.
- KOCH, M. (1999): Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. – Münster.
- LASSAHN, R. (1993): Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik. – 3. Aufl. – Heidelberg.
- LENZEN, D. (1989): Melancholie, Fiktion und Historizität. Historiographische Optionen im Rahmen einer Historischen Anthropologie. In: GEBAUER, G./KAMPER, D./LENZEN, D./MATTENKLOTT, G./WULF, C./WÜNSCHE, K.: Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung. – Reinbek, S. 13-48.
- LEVINAS, E. (1995): Die Zeit und der Andere. – Hamburg.
- LOCH, W. (1963): Die anthropologische Dimension der Pädagogik. – Essen.
- LUHMANN, N. (1993): Frühneuzeitliche Anthropologie: Theorietechnische Lösungen für ein Evolutionsproblem der Gesellschaft. In: LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. – Frankfurt/M., S. 162-234.
- WELSCH, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. – Frankfurt/M.
- WIMMER, M. (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. – Berlin.
- WIMMER, M. (1996): Die Gabe der Bildung. In: MASSCHELEIN, J./WIMMER, M.: Alterität – Pluralität – Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. – St. Augustin, S. 127-162.
- WULF, C./ZIRFAS, J. (1994): Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. – Donauwörth, S. 7-27.
- ZIRFAS, J. (1998): Die Frage nach dem Wesen des Menschen. Zur pädagogischen Anthropologie der 60er-Jahre. In: MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens. – Weinheim, S. 55-81.
- ZIRFAS, J. (2001a): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques DERRIDA. In: FRITZSCHE, B./HARTMANN, J./SCHMIDT, A./TERVOOREN, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. – Opladen, S. 49-63.
- ZIRFAS, J. (2001b): Dem Anderen gerecht werden. Das Performative und die Dekonstruktion bei Jacques DERRIDA. In: WULF, Ch./GÖHLICH, M./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. – Weinheim, S. 75-100.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Jörg Zirfas, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arnimallee 11, 14195 Berlin, E-Mail: zirfas@zedat.fu-berlin.de

Michael Göhlich

Institution des Lernens

Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule

Zusammenfassung

Ausgehend von einem Verständnis von Schule als Invariante auf Zeit, deren spezifische Aufgabe die Zusammenführung von Menschen zur Unterstützung deren Lernens ist, werden Anthropologien der Schule von LANGEVELD und DUNCKER erörtert. Problematisiert wird an dem einen Ansatz, dass die Schule von zwei prototypischen Individuen – Kind und Lehrer – aus gedacht wird, am anderen, dass der Begriff der Kultur, als deren Teil Schule verstanden wird, monistisch verwendet wird. Es wird angeregt, eine Anthropologie der Schule vorzugsweise mittels einer Kulturanthropologie ihrer Gemeinschaften aufzubauen.

Summary

Institution of Learning: Towards an anthropology of schools

This paper assumes the school to be an invariant over time with the specific task of bringing people together to support their learning. Within this framework, the anthropologies of schools from LANGEVELD and DUNCKER will be discussed. One of the approaches will be criticized because it takes the viewpoints of two prototypical individuals – a child and a teacher – as its starting point. The other will be criticized on account of its monistic treatment of the term culture. The author suggests that an anthropology of schools would be better founded on a cultural anthropology of its member communities.

Wie heute – nach dem alteritätsreflexiven und pluralisierenden Diskurs der Historischen Anthropologie – nicht mehr von *dem* Wesen *des* Menschen zu reden ist, so macht auch die Annahme, es gebe *das* Wesen *der* Schule, keinen Sinn. Mit dieser Abkehr vom Fundamentalismus wird die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik jedoch keineswegs obsolet. Sie wird auf neue Wege geführt, auf der schließlich alte Fragen wieder auftauchen. So weist TENORTH (2000) in einer Sammelbesprechung pädagogisch-anthropologischer Publikationen der letzten Jahre zu Recht auf die „Unvermeidbarkeit der Menschenbild-Debatte in der Pädagogik“ hin. Der pädagogische Diskurs bedarf aber nicht nur der Bilder vom Menschen bzw. spezifiziert der Bilder vom (Schul-)Kind und vom (Lehrer-)Erwachsenen, sondern eben auch der Bilder von Schule.

Aus anthropologischer Perspektive kann man Schule als die Institution betrachten, die das Aufwachsen und Gesellschaftsfähig-Werden von Menschen begleitet und unterstützt. Nimmt man eine evolutionstheoretisch orientierte Position pädagogischer Anthropologie

wie etwa LIEDTKE (1991), so ist die Institution Schule in den Prozess der Evolution der Gattung Mensch einzuordnen. Ihre Notwendigkeit ergibt sich, als die mündliche und praktisch-mimetische Tradierung von Kultur zwischen den Generationen zu reißen droht und schriftliche Überlieferungsformen die mündliche stützen oder ersetzen. Als solches Kulturvermittlungs-Spezifikum der Gattung Mensch hat die Schule nicht nur selbst lange Tradition, sondern ist sie inzwischen auch in allen Kulturen bzw. Gesellschaften der Erde zu finden. Insofern die Schule erst vor 200 Jahren ihre moderne Form erhalten hat, als solche nun aber über längere Zeit besteht und sich global verbreitet hat, kann die Schule als „Invariante auf Zeit“ (ebd., S. 262) bezeichnet werden. Als universelle Merkmale der modernen Schule hat ADICK (vgl. 1992, S. 22f.) die staatlich-öffentliche Kontrolle, ein systemisch geordnetes Schulwesen, eine professionalisierte Lehrerschaft, Unterricht in altershomogenen Schulklassen auf der Basis vorgegebener Curricula mit Leistungsbeurteilung nach vorgegebenen Standards, die Konsequenzen für nachschulisch bedeutsame Zeugnisse und Zertifikate haben, herausgearbeitet. Was jenseits dieser eher formalen Kriterien die Eigenart von Schule ausmacht, bleibt allerdings unklar oder geht zumindest nicht über die Dichotomie hinaus, die exemplarisch BENNERS (vgl. 1996, S. 106) Verständnis pädagogischer Institutionen als Verhältnis zwischen konstitutiven Prinzipien der individuellen Seite (Bildsamkeit, Aufforderung zur Selbsttätigkeit) und regulativen Prinzipien der gesellschaftlichen Seite (Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination, nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang menschlicher Gesamtpraxis) kennzeichnet. Die Eigenwelt der Schule, ihre spezifische Praxis als konkrete, von Menschen für und mit Menschen eingerichtete und gestaltete, lebendige Institution, bleibt dabei unerkannt.

1 Institution des Lernens

Der Volksmund macht es sich einfacher und formuliert, zumindest auf den ersten Blick, recht klar. In die Schule geht man, nicht um erzogen zu werden oder sich zu bilden, sondern um etwas zu lernen. In LANGEVELDs Anthropologie der Schule ist diese Eindeutigkeit noch wiederzufinden: „Die Klasse ist ganz spezifisch eine Gruppe, die von der Weisensaufgabe der Schule aus bestimmt ist: Man lernt hier und ist zum Lernen zusammen.“ (LANGEVELD 1960, S. 62) Akzeptieren wir die Rede von der Schule als Institution des Lernens, so ist zu fragen, was und wie da gelernt wird und wie das Lernen institutionalisiert ist.

In der pädagogischen Anthropologie zuvorderst gefragt wird allerdings, wer da lernt bzw. was den Lernenden, nämlich das Kind denn ausmacht. Der im anthropologischen Diskurs dominante Weg zielt also auf das einzelne Kind als lernendes Individuum. Die Reihe solcher Antworten reicht, wenn wir uns auf den Zeitraum seit Entstehung der modernen Schule beschränken, von HUMBOLDTs Schulplänen (Auch wenn HUMBOLDT im allgemeinpädagogischen Diskurs vorrangig bildungstheoretisch tradiert wird, liegt seinen Schulplänen, wie DIEDERICH/TENORTH [vgl. 1997, S. 42] zu Recht feststellen, ein anthropologisches Fundament zugrunde, das den Menschen im Allgemeinen und das heranwachsende Individuum im Besonderen als lernfähiges Wesen postuliert.) bis zu Publikationen unserer Zeit, etwa PRANGES (1989) „Anthropologie des Lernens“ und MAURERS (1992) Aufsatzband „Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters“.

Dass die letztgenannten Arbeiten dem Blick auf das Individuum verhaftet bleiben und dieses trotz der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vollzogenen Anthropologiekritik noch immer recht summarisch sehen, wo es doch heute darum geht, nicht ein allgemeines Bild vom Kind, sondern Bilder von Kindern und von Kindheiten, womöglich aus der Perspektive von Kindern (vgl. HONIG u.a. 1999), zu entwickeln, sei lediglich angemerkt und wäre an anderer Stelle auszuführen. Für unsere Frage wichtig ist, dass dieser erste und im pädagogisch-anthropologischen Diskurs vorherrschende Weg Anthropologien des Kindes bzw. des lernenden Individuums als Fundament zum Verständnis und zur Konzeption von Schule nutzt.

Der zweite Weg wird seltener begangen, ist aber für unser Thema bedeutsamer. Hier geht es nicht um eine Anthropologie des Kindes bzw. des Lernens als Fundament für Schultheorie, sondern um eine Anthropologie der Schule selbst. Historisch ist dieser Ansatz vor allem mit dem Namen von Martinus LANGEVELD, insbesondere mit dessen Arbeit „Die Schule als Weg des Kindes“ von 1960 verbunden. Mitte der 1990er-Jahre hat DUNCKER (vgl. 1994, 1996) im Kontext des (international zunächst von RUTTER [vgl. 1980], hierzulande u.a. von FEND [vgl. 1996] und allgemeinpädagogisch insbes. von TERHART [vgl. 1994] vorangetriebenen) Diskurses um Schulkultur, erneut den expliziten Versuch einer Anthropologie der Schule unternommen. Beide Positionen werden im Folgenden umrissen, erörtert und schließlich als Hintergrund zur Formulierung einer eigenen Antwort genutzt.

2 Zu vorliegenden Anthropologien der Schule

LANGEVELDs Text bietet zum einen wuchernden Normativismus und heute naiv wirkende Affirmationen dessen, was später als Hidden Curriculum gebrandmarkt wird. Formulierungen wie „Wir dürfen wohl sagen, dass im Leben des von der Schule richtig mit-erzogenen Kindes die Aufgabe, die Leistung, die Selbstkorrektur ... ‚natürlich‘ geworden sind“ (LANGEVELD 1960, S. 115) sprechen für sich. Zum anderen, und deshalb lohnt sich ein Wiederlesen der 40 Jahre alten Schrift doch, entfaltet LANGEVELD ein ausgesprochen vielschichtiges Bild von Schule, das Aspekte enthält, die später – etwa in WELLENDOERFS (vgl. 1973) Sozialpsychologie der Schule als Institution und, über die interaktionistische Bipolarisierung von kindlicher Identität und Kinderkultur versus Institution, bis heute im erziehungswissenschaftlichen Blick auf Schule – verloren gehen und für den allgemeinpädagogischen Diskurs zurückzugewinnen sind. Einer dieser Aspekte ist das Generationenverhältnis, ein zweiter das Verhältnis von Spiel und Aufgabe, ein dritter, der diese und weitere übergreift, ist der Amphibienbegriff.

LANGEVELD bezeichnet den Lehrer als Amphibium, weil von ihm erwartet wird, in der Welt des Kindes und in der Welt der Aufgabe zu Hause zu sein. Er bezeichnet die Lehrmittel als Amphibien, insofern die Herstellung eines Lehrmittels stets das Suchen nach einer konkreten Form für eine an sich flüchtige und vieldeutige Handlungsweise bedeute. Letztlich sieht er die Schule insgesamt als amphibisch und weist damit auf ein Spezifikum hin, das dem ähnelt, was von uns (vgl. GÖHLICH/WAGNER-WILLI 2001) unter Berücksichtigung seiner Prozessualität mit dem von VAN GENNEP und TURNER (vgl. 1989) in der Kulturanthropologie etablierten Begriff des Übergangs gefasst wird.

Eine besondere Rolle bei diesem Übergang spielt die Aufgabe. In dem Lebensraum, den das Kind in der Schule findet und mitgestaltet, begegnet ihm die nicht-kindliche Seite

der Schule als Aufgabe. LANGEVELD bezeichnet die Aufgabe auch als Brücke, über die das Kind in die Erwachsenenwelt hineingeht. Eine Aufgabe übernehmen bedeute, sich in einem sachbestimmten Rahmen zur Verfügung zu stellen und damit einer Sache und einem Verfahren auszuliefern, deren Folgen man nicht übersehen kann und die sich erst allmählich zeigen werden. „Wer sich für ein Spiel zur Verfügung stellt, kann im Spiel allenfalls seine Schwäche riskieren, aber bei der Aufgabe gibt es sachlichen Erfolg und sachliches Versagen. Deshalb ist die Schule als Lebensweg des Kindes immer schon ein wenig ‚die Welt, so wie sie ist‘“ (LANGEVELD 1960, S. 52).

Das Generationenverhältnis hält LANGEVELDs Anthropologie der Schule insofern virulent, als er die Schule als Lebensraum von Kind *und* Lehrer (nicht allerdings von Kindern und Lehrer[innen]) betrachtet und beiden den Status von Gestaltern dieses Lebensraums zuerkennt. „In der Schule nun beantwortet die Gemeinschaft konkret die Frage, was zum Mensch-Sein gehört an Kenntnissen und Fähigkeiten, Haltung und Gehalt. ... Was und wie es geschehen soll, wird dort in Taten entschieden. ... Wo die aktuelle Antwort auf diese Frage gegeben wird, bestimmen wir tatsächlich den Weg, den die Schule uns gehen lässt, den Raum, worin das Kind und der Lehrer leben, d.h. gebildet und selbst bildend verkehren werden. Das Kind *und* der Lehrer: Denn auch der Lehrer muss dort leben, und zwar als Erwachsener“ (LANGEVELD 1960, S. 15). Dieses Verständnis der Schule als in einem spezifischen nicht-familiären Generationenverhältnis ausgestalteten gemeinsamen Ort von Erwachsenem und Kind liefert LANGEVELD auch das Fundament für die Autonomie von Schule, oder wie er es sagt, für die Möglichkeit und Pflicht der Schule, dem Staat und den Eltern gelegentlich ein Nein entgegenzusetzen.

Trotz seines vielschichtigen Bemühens um die Eigenart der Schule ist LANGEVELDs Ansatz insofern in die Fallstricke der pädagogischen Anthropologie der 1950er- bis 1970er-Jahre verwoben, als er selbst Schulautonomie und spezifisches Generationenverhältnis begrifflich von zwei prototypischen Individuen aus denkt, dem Kind und dem Lehrer. Die jenseits des pädagogisch-anthropologischen Diskurses entstandenen institutionskritischen und sozialisationsforschenden Arbeiten der letzten Jahrzehnte führen zur Weitung des Blicks vom einzelnen Kind auf Kinder, auf Peers und Peergroups, deren Lebenswelt allerdings zunächst und teils bis heute nur als Gegenwelt zur Schule gelesen wird.

Wenn wir nun die Anthropologie der Schule betrachten, die DUNCKER Mitte der 1990er-Jahre publiziert hat, so stellen wir fest, dass er das an LANGEVELDs Schulanthropologie kritisierte Problem auf andere Weise zu lösen sucht. DUNCKER fokussiert nicht Kind und Lehrer(in), aber auch nicht Kinder und Lehrer(innen), sondern konzentriert sich auf den Kulturbegriff und sucht das Aneignen von Kultur in der Schule selbst als kulturellen Prozess zu beschreiben: „Die Schule ist als eine Einrichtung zu verstehen, die, weil sie selbst ein Teil der Kultur ist, auch über eine eigene prägende Kraft verfügt. Der Begriff der Schulkultur hat hier seinen wertvollen Anknüpfungspunkt. Er schließt die Vorstellung ein, dass die Schule nicht allein zweckdienlich ist und deshalb in Funktionen zerlegt werden kann, sondern selbst als ein gestalteter, gestaltbarer und gestaltender Ort der Kultur begriffen werden muss“ (DUNCKER 1994, S. 238).

Problematisch daran ist allerdings, dass mit dem Begriff von Kultur als Singular eine monistische Verwendungsweise und letztlich wiederum eine anthropologisch-absolute Position nahegelegt wird (vgl. HERZOG 1999). Das darin erkennbare konservative Moment wird in dem für DUNCKER neben Schulkultur zweiten zentralen Begriff der Methode bestätigt. Er begreift die Schule als Ort der Methode, d.h. „dass in ihr die Welt als eine verstehbare und gestaltbare verfügbar gemacht wird“ (DUNCKER 1994, S. 240). Zwar

nennt auch LANGEVELD die Methode als Weg, der vor dem Kind und für es begangen wurde, aber er kennt ebenso das nicht pädagogisch durchsystematisierte Niemandsland als selbstverständlichen und notwendigen Teil der Schule als Lebensraum von Kindern und Erwachsenen. Im Vergleich dazu wirkt das Postulat DUNCKERS, die Dialektik von Individuierung und Enkulturation finde im Begriff der Methode ihren systematischen Ausdruck, wie eine Verkürzung zuungunsten der Schule als Lebensraum.

3 Bedingungen einer Anthropologie der Schule

Die aus der Diskussion vorliegender Anthropologien der Schule gewonnenen Hinweise und Kritikpunkte führen zu einer Position, die sich in drei Punkten umreißen lässt:

1. Eine Anthropologie der Schule ist vorzugsweise mittels einer Kulturanthropologie ihrer Gemeinschaften aufzubauen. Eine Anthropologie der Schule kann nicht, zumindest nicht allein, auf einer Anthropologie des Kindes (bzw. historisch-reflexiv und -pluralisiert: der Kinder, der Kindheit/en) aufbauen, sondern wird erst über eine Kulturanthropologie der Schule als „schismogenes System von Teilkulturen“ (GÖHLICH 1997) und deren performativen und symbolischen Praxen unterschiedlicher Orientierung (z.B. wissensvermittlungs-, schülerbedürfnis-, lebensvorbereitungsorientiert [vgl. AURIN 1994]; z.B. schulaffirmativ und schuloppositional [s.u.]) möglich. Dafür bieten sich insbesondere ethnographische Verfahren an.

Zur weiteren Klärung dieses Punktes können Ergebnisse einer eigenen Untersuchung (vgl. GÖHLICH/WAGNER-WILLI 2001) zu Ritualisierungen und Gemeinschaftsbildungen in schulalltäglichen Übergängen herangezogen werden. Die Untersuchung zielt auf die Performativität ritueller Sequenzen schulalltäglicher Interaktionen. Fokussiert werden szenisches Arrangement, Dramaturgie, stilisierte Gesten und die Verwendung von Requisiten. Dabei wird der Verweischarakter bestimmten Tuns sichtbar. Körperliche Aufführungen können so als Aussagen und im Besonderen als Rahmungen verstanden werden, als Rahmungen, die zwar nicht direkt die von ihrer Teilhabe am staatlich geregelten Schulwesen geprägte administrative, organisatorische und curriculare Struktur der Schule, aber doch die spezifische Gestalt der prozeduralen Praxis der Schule bzw. der Schulklasse und des Unterrichts wesentlich mitbestimmen.

Die zu beobachtenden Ritualisierungen (d.h. nicht nur die von Schulleitung oder Lehrer[innen] initiierten Rituale im engeren Sinne wie die jährliche Schulanfangsfeier, die morgendliche Begrüßung oder der Morgenkreis, sondern auch – und angesichts ihrer Häufigkeit und Intensität insbesondere – alltägliche Ritualisierungen der Kinder selbst) tragen zur Konstituierung und Bekräftigung schulischer Gemeinschaften bei. Hierbei lassen sich, unterhalb der Ebene einer Schulgemeinschaft (deshalb werden z.B. Schülereltern im Folgenden nicht thematisiert) im Wesentlichen drei Arten schulischer Gemeinschaften unterscheiden: Peergroup, Klassengemeinschaft, Unterrichtsgemeinschaft.

Verstehen wir die Schule als Institution des Lernens, so ist sie dies in praxi als spezifische Verknüpfung dieser schulischen Gemeinschaften. Insbesondere die Formen, aber auch Inhalte des Lernens werden nicht nur von der je spezifischen Unterrichtsgemeinschaft aus Lehrer(in), weiteren personalen oder nonpersonalen Lehrer(innen) (z.B. pädagogische Umgebung, vgl. GÖHLICH 1993; Lehrbücher: vgl. SÜNKEL 1996, S. 156) und Schüler(innen), sondern zugleich von Orientierungen und Habitus der – sich mit der Unterrichtsgemein-

schaft personell überlappenden – Peergroups und Klassengemeinschaft bestimmt. So lassen sich am Umgang der Schüler(innen) mit der Grenze des Klassenraums (z.B. Tür wird auch bei Abwesenheit des Lehrers von innen durch Kinder geschlossen versus Kinder wandern hin und her über die Türschwelle, bis der Lehrer eintritt), mit ihrer Kleidung (z.B. rasch ablegen versus bis zur Unterrichtseröffnung durch den Lehrer anbehalten), mit den Tischen (z.B. Nutzung als Fläche für Unterrichtsmaterialien versus Nutzung als Fläche bzw. Objekt für Spiel und Unterhaltung) etc. schulaffirmative und schuloppositionale Ritualisierungen und entsprechend orientierte Peergroups unterscheiden, deren Verhältnis die Eigenart der Klassen und letztlich der Schule insgesamt mitbestimmt.

2. Die Kulturanthropologie der Schule als System von Teilkulturen und deren Praxen trägt zur Überwindung der seit der Diskussion um das Hidden Curriculum verbreiteten theoretischen Frontstellung von schulisch-institutioneller Welt und kindlicher Lebenswelt bei, neigt jedoch zur Konzentration auf kulturell-kommunikative und soziale Aspekte schulalltäglicher Praxis. Um Schule kulturanthropologisch als Institution des Lernens zu verstehen, reicht dies nicht aus. Auch das Lernen von gegenstandsbezogenem (theoretischen wie praktischen) Wissen und dessen pädagogische Unterstützung müssen ethnographisch in den Blick genommen werden, wenn eine Kulturanthropologie der Schule angestrebt wird.

Die Schulkultur, d.h. die Schule als System von Teilkulturen und ihren symbolischen und performativen Praxen, muss auf die Frage hin untersucht werden, inwiefern und wie es in ihr für Kinder, für eine bestimmte Kindergruppe und für ein bestimmtes Kind möglich ist, etwas zu lernen, sich kulturell hergestelltes Wissen und Können produktiv anzueignen, sich selbst und die Welt, die Ordnung der Dinge, der Akteure und der Prozesse zu entwickeln, zu erproben und zu finden. Dabei ist nicht nur, aber vorrangig nach der Unterrichtskultur zu fragen. Wie im Hinblick auf Schule insgesamt, geht es auch hier nicht darum, ein immer schon da gewesenes und notwendig mit dem menschlichen Dasein verbundenes „Wesen“ (hier: des Unterrichts) zu postulieren. Andererseits ist die Position, Unterricht sei kein anthropologisches, sondern ein historisches Phänomen (vgl. SÜNKEL 1996, S. 33), nicht zwingend. Zumal eine solch ausschließende Position dazu führt, dass das theoretische Verständnis von Unterricht dann auf einer „fiktiven Geschichte von der historischen Geburt des Unterrichts“ (ebd., S. 34) aufbauen muss. Schon diese offenbaren theoretischen Nöte legen die Überlegung nahe, ob nicht doch eine Anthropologie des Unterrichts möglich ist.

Unterricht kann, wie Schule insgesamt, als Invariante auf Zeit aufgefasst werden. Aufgrund der im Vergleich zur Institution Schule größeren Nähe des Unterrichts zum Gegenstand des Lernens, ist die Invarianz hier vermutlich nicht nur zeitlich, sondern auch kulturellräumlich eingeschränkt. In unterschiedlichen kulturellen Kontexten kann einem Gegenstand bzw. einem bestimmten Wissen und Können unterschiedlich hohe Priorität eingeräumt werden (vgl. MCLEAN 1993). Entsprechend unterschiedlich wird dann mit (Lern- bzw. Unterrichts-) Gegenständen umgegangen. Dies legt etwa der videographische Vergleich von Mathematikunterricht in Deutschland und Japan nahe (vgl. BAUMERT 1998, S. 59f.). Gerade solche Studien machen allerdings nur Sinn, wenn zumindest implizit von einer, wenn auch kulturellräumlich begrenzten, Invarianz auf Zeit ausgegangen, also die Möglichkeit einer Kulturanthropologie des Unterrichts unterstellt wird.

Konsequenterweise ist dann eine ethnomethodologische Unterrichtsforschung vonnöten. Als Vorläufer, wenn auch nicht am Gegenstand, sondern vorrangig an der sozialen Dimension (unterrichtlicher Interaktionen von Kindern) interessiert, können die Arbeiten von KRAPPMANN/OSWALD (vgl. 1995, S. 141f.) gelten. Deutlicher auf den Gegenstand bzw. auf die Kultur unterrichtlichen Umgangs mit dem Gegenstand achten beispielsweise die von

JÄGER (vgl. 1997) und FREY (vgl. 1997) im Rahmen des FABER-Projekts durchgeführten Untersuchungen. Dennoch bleiben viele Fragen offen.

Eine Anthropologie der Schule hätte im Hinblick auf die Kultur unterrichtlichen Umgangs mit dem Gegenstand bzw. mit dem – auf theoretisches und praktisches Wissen und Können zu einem Gegenstand bezogenen – Lernen insbesondere folgende Fragen zu klären: Welche Rolle spielt der kulturspezifische Stellenwert eines Gegenstands bzw. eines auf ihn bezogenen Wissens und Könnens für den unterrichtlichen Umgang mit ihm? Welches Muster lässt sich im Umgang der am Unterricht Beteiligten mit dem Verhältnis von (Wissens- bzw. Könnens-)Anwendungsinteresse, Anwendung, Vermittlung und Aneignung erkennen? Wie wird das Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz (das kulturspezifisch geprägt ist, aber auch aus der Perspektive einer biologisch argumentierenden Anthropologie als eine *conditio humana* postuliert wird; vgl. EIBL-EIBESFELDT 1993) in der Kultur des unterrichtlichen Umgangs mit dem auf einen Gegenstand bezogenen Wissen und Können ausgestaltet? So kann untersucht werden, ob das Ergebnis KRAPPMANN/OSWALDS (1985, S. 154), „dass Hilfe selten ist und den Lernerfolg von Kindern kaum beeinflussen dürfte“, *den Alltag der Schulkinder beschreibt oder eher etwas über eine bestimmte Unterrichtskultur aussagt*.

3. Die Schule ist nicht nur eine Institution mit einer spezifischen Kultur des Lernens und seiner Unterstützung, sie ist zudem selbst grundsätzlich lernfähig (vgl. GÖHLICH 2001). Das Geflecht von Teilkulturen, aus dem jede einzelne Schule besteht, kann sich in Auseinandersetzung mit innerschulischen Spannungen und mit der außerschulischen Welt implizit und selbstreflexiv weiterentwickeln und tut dies in der Regel auch, wie an der – verschiedene Generationen und Gesellschaftsformen überdauernden – Existenz einzelner Schulen zu erkennen ist.

Die Erforschung dieser Lernfähigkeit und des konkreten Lernens der einzelnen Schule steht erst am Anfang und wird bisher vor allem aus handlungstheoretischer Perspektive betrieben (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1996). Eine kulturanthropologische Perspektive kann hier insofern weiterführen, als sie nicht nur den Veränderungen nachgeht, die von den Beteiligten intendiert und reflektiert werden, sondern auch Veränderungen der – zumindest partiell außerhalb des Intentionalen liegenden – Performativität und Symbolik schulischer Praxis nachgehen kann. So wird z.B. die zweite Phase unserer Schulstudie (vgl. GÖHLICH/WAGNER 2001) in Einzelaspekten auch einen Längsschnittvergleich mit bisher erhobenen performativen und symbolischen Praxen und damit die Arbeit an der Frage ermöglichen, wie sich Schul- und Unterrichtskultur verändert, anders gesagt: wie die Schule als Institution des Lernens selbst lernt.

Literatur

- ADICK, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. – Paderborn.
 ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. – Innsbruck.
 AURIN, K. (1994): Gemeinsam Schule Machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich? – Stuttgart.
 BAUMERT, J. (1998): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Anlage der Studie und ausgewählte Befunde. In: LIST, J. (Hrsg.): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse deutscher Schüler auf dem Prüfstand. – Köln, S. 13-65.
 BENNER, D. (1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – Weinheim.

- DIEDERICH, J./TENORTH, H. E. (1997): Theorie der Schule. – Berlin.
- DUNCKER, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. – Weinheim.
- DUNCKER, L. (1996): Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. – Ulm.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1993): Krieg und Frieden. Zur Naturgeschichte der Aggression (Studieneinheit 29 des Funkkollegs Der Mensch). – Tübingen.
- FEND, H. (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. – Weinheim, S. 85-97.
- FREY, S. (1997): Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: GOGOLIN, I./NEUMANN, U. (Hrsg.): Großstadt – Grundschule. – Münster, S. 148-175.
- GÖHLICH, M. (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. – Weinheim.
- GÖHLICH, M. (1997): Schule als schismogene Kulturgemeinschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., S. 356-367.
- GÖHLICH, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. – Weinheim
- GÖHLICH, M./WAGNER-WILLI, M. (2001): Rituelle Übergänge im Schulalltag. Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In: WULF, C. u.a.: Das Soziale als Ritual. – Opladen, S. 119-204.
- HERZOG, W. (1999): Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., S. 229-245.
- HONIG, M. S./LANGE, A./LEU, H. R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. – Weinheim.
- JÄGER, I. (1997): Die „Geographie“ der Klasse. Über Interaktionsstrukturen und Prozesse der Gruppenbildung in der multilingualen Lerngruppe. In: GOGOLIN, I./NEUMANN, U. (Hrsg.): Großstadt – Grundschule. – Münster, S. 124-147.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H. (1995): Alltag der Schulkinder. – Weinheim.
- LANGEVELD, M. J. (1960): Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. – Braunschweig.
- LIEDTKE, M. (1991): Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. – 3., erg. Aufl. – Göttingen.
- MAURER, F. (1992): Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. – Ulm.
- MCLEAN, M. (1993): Das europäische Curriculum. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. – Darmstadt, S. 261-276.
- PRANGE, K. (1989): Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. – Weinheim.
- RUTTER, M. u.a. (1980): Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. – Weinheim.
- SÜNKEL, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. – Weinheim.
- TENORTH, H. E. (2000): „Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer Anthropologie der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, S. 905-925.
- TERHART, E. (1994): SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., S. 685-699.
- TURNER, V. (1989): Das Ritual. Struktur und Antistruktur. – Frankfurt/M.
- WELLENDORF, F. (1973): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Michael Göhlich, Universität Siegen, Fachbereich 2, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen, E-Mail: goehlich@fb2.uni-siegen.de

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Jörg Ruhloff

Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie hat ihren Beiträgen zur ersten Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft drei konzeptionelle Gesichtspunkte vorgegeben:

- Zum einen sollte es darum gehen, den Mitgliedern der anderen an der Sektion beteiligten Kommissionen Genese, Problemstellungen und Selbstverständnis der bildungs- und erziehungsphilosophischen Kommissionsarbeit gleichsam von innen her zu erläutern.
- Zum Zweiten sollte der von deutschsprachigen Traditionen geprägten Binnenperspektive ein Blick von außen gegenübergestellt werden, der auf die Eigenart und auf fragwürdige deutsche Spezifika der Deutung und der sozialen Realität von Allgemeiner Erziehungswissenschaft aufmerksam werden lässt.
- Zum Dritten sollte der Blick gerichtet werden auf die Problematik des Ganzen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft unter den Bedingungen der Gegenwart.

In allen drei Blickrichtungen geht es um Themen, Forschungsfelder und Perspektiven von Allgemeiner Erziehungswissenschaft unter bildungs- und erziehungsphilosophischer Akzentuierung. Die Vorträge wurden als Dokumentation der gesprochenen Texte unverändert übernommen. Wie die Lektüre zeigen kann, greifen sie ineinander, ohne dass Form und Inhalt im Einzelnen abgesprochen worden wären.

Zu einer vorwegnehmenden Kürzendarstellung von Kurzvorträgen besteht kein Anlass. In Anknüpfung an die Abschlussdiskussion im Plenum der Sektion sei statt dessen ein Gedanke aufgegriffen, der den Beitrag von Bildungs- und Erziehungsphilosophie zur Erziehungswissenschaft aus einer nochmals anderen Perspektive thetisch ins Licht rückt: Erziehungswissenschaftliche Sachfragen berühren – wie übrigens andere wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Fragen auch – unvermeidlich philosophische Probleme. Ob diese ignoriert und demzufolge in Gestalt von unerledigten, metaphysisch-dogmatisch fungierenden Restposten in das positive Erkenntnisbemühen einfließen oder ob sie mit Kenntnis des erziehungswissenschaftlichen Sachwissens ausdrücklich verfolgt und dem Diskurs und der Kritik zugänglich werden, ist allerdings ein Unterschied. Dabei geht es, und das vereint die philosophische Fragerichtung mit der „positiv“ wissenschaftlichen, um Erkenntnis und Wissen und nicht, wie gelegentlich insinuiert worden ist, um direkto-

rale Ansprüche auf Leitung der gesamten Disziplin. Ein angeblich objektiver Bedeutungsschwund von Allgemeiner Erziehungswissenschaft ist, insoweit sich eine solche These auf erziehungswissenschaftliche Erkenntnisaufgaben bezieht, eine irrtümliche Behauptung. Diese These muss sich überdies die ideologiekritische Rückfrage gefallen lassen, inwieweit sie unbemerkt nur das Vehikel ökonomisch motivierter bildungspolitischer Restriktionen ist, die die vergleichsweise reich ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft in Deutschland gegenwärtig vor die Nötigung von „Konzentrationen“ stellen und in interne Machtkämpfe verstricken.

Insofern allgemeine Vorstellungen, Einstellungen, Kategorien, Begriffe, Methoden von dem, was als „pädagogisch“ angesetzt ist, in allen erziehungswissenschaftlichen Spezialdisziplinen reklamiert werden oder faktisch im Gebrauch sind, verweist jede der Spezialdisziplinen auf das Problem des Allgemeinen der Erziehungswissenschaft. Dass dieses Problem indessen radikal und nicht verkürzt auf professionelle Interessen segmentierter pädagogischer Arbeitsfelder thematisiert wird, ist aus der Sicht von Bildungs- und Erziehungsphilosophie ein Grund für die Unerlässlichkeit einer Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft im Ganzen der Disziplin.

Jörg Ruhloff

Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen¹

Zusammenfassung

Nach einem Rückblick auf die Gründungskonstellation der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* entwickelt der Beitrag die These, dass das Problem der allgemeinverbindlichen Begründung pädagogischer Praktiken und erziehungswissenschaftlicher Sätze die Leitfrage der Disziplin *Allgemeine Erziehungswissenschaft* sei. Er skizziert den speziellen bildungs- und erziehungsphilosophischen Beitrag zu dieser Frage und benennt einige Themen für die diskursive Kooperation der Kommissionen in der DGfE-Sektion *Allgemeine Erziehungswissenschaft*.

Summary

Philosophy of Education – a view from the inside
This paper briefly recapitulates the formation and history of the German national commission for the discipline of Philosophy of Education (*Bildungs- und Erziehungsphilosophie*). In this, it centres on the argument that the main task of the educational discipline, General Educational Theory (*Allgemeine Erziehungswissenschaft*), must be to investigate the validity and foundations of educational practice and educational claims. With respect to this, the special contribution of the philosophy of *Bildung* and education is outlined. Finally, the article lists some topics which should be discussed and developed in cooperation with different national commissions in the overarching section for General Educational Science (*Allgemeine Erziehungswissenschaft*).

1 Zur Geschichte der Kommission

Gestatten Sie mir bitte, mit einer selektiven Erinnerung an die Geschichte der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* zu beginnen: Die Kommission ging hervor aus der Arbeitsgemeinschaft *Pädagogik und Philosophie*. Die war zu Beginn der 1980er-Jahre dank der Initiative von Jürgen-Eckardt PLEINES entstanden. Er hatte nacheinander Wolfgang FISCHER und mich, Dietrich BENNER, Jürgen OELKERS und rasch auch weitere Kollegen und Kolleginnen hinzugewonnen, die mit ihm für eine solche Fachgruppe in der DGfE eintraten. Ich erwähne die personelle Anfangskonstellation, weil sie, ungeachtet des angenehmen Zusammenwirkens auf unterschiedliche Deutungen des Verhältnisses von Pädagogik und Philosophie vorausweist und damit auch auf verschiedene Deutungsmöglichkeiten der Funktion einer Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* im Rahmen der Sektion

Allgemeine Erziehungswissenschaft, falls es denn bei diesem Organisationsstatus bleiben kann. Mit einem geringen Zuschuss stilisierender Überformung, der der Verdeutlichung von Differenzen zugute kommt, ist etwa folgendes zu unterscheiden:

- Der Inaugurator, Jürgen-Eckardt PLEINES, hatte bei seiner Initiative die rasche Abnabelung der Erziehungswissenschaft von der Philosophie im Auge und vielleicht die leise Hoffnung, diese, wenn nicht rückgängig zu machen, so doch in ihren schlechten Folgen mildern zu können (vgl. PLEINES 1994, 2000). Im Sprecherkreis vertrat er mit einer gewissen Nachdrücklichkeit die Linie, dass die Arbeitsgemeinschaft vor allem die originäre Fachphilosophie mit ihren großen Traditionen, aber auch in ihren aktuellen Entwicklungen teils authentisch zu Wort kommen lassen, teils zur Sprache bringen sollte, um deren pädagogische Konsequenzen und Implikationen zu analysieren und fruchtbar werden zu lassen.
- Die hinzugewonnenen Mitstreiter stimmten mit der Grundthese überein, dass die wissenschaftliche Pädagogik oder Erziehungswissenschaft das philosophische Denken nicht ohne Selbstverstümmelungen in den Wind schlagen kann. Sie betonten aber stärker das pädagogische Selbstbewusstsein, wenngleich wiederum mit charakteristischen Akzentunterschieden.
- Wolfgang FISCHER, damals *unterwegs* zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik – die sokratische Zuschärfung seiner Skepsis blieb noch im Hintergrund –, stand für den Einsatz einer segmentären Theoriegestalt *more philosophico* innerhalb der Erziehungswissenschaft. Er machte die These stark, dass der wissenschaftlichen Pädagogik eine pädagogisch-praktisch abstinente, radikal skeptische Wissensform leider fehle. Philosophie *innerhalb* der wissenschaftlichen Pädagogik verstand er vor allem als universelle, aber zugleich hochspezialisierte Methode der Legitimitätsanalyse und -kritik pädagogischer Aussagen, Einstellungen, Institutionen und Tätigkeiten (vgl. FISCHER 1989, 1997; FISCHER/RUHLOFF 1993).
- Dietrich BENNER, dem wir zu seinem heutigen 60. Geburtstag gratulieren, befand sich in den Vorstudien zu seiner *Allgemeinen Pädagogik*, die er vor dem Hintergrund einer allgemeinen philosophischen Praxeologie entwickelte. Diesen Umstand kann man, was das Verhältnis von *Pädagogik und Philosophie* anlangt und ohne den nicht-affirmativen Grundzug seines Entwurfs zu verkennen, dahingehend deuten, dass die Pädagogik aus ihrer eigenen Fragestellung heraus, jedoch abweichend von Wolfgang FISCHERS Akzentuierung, ein Fundament in einer *bestimmten* philosophischen *Antwort* auf die großen geschichtlichen Fraglichkeitskonstellationen, in denen wir uns bewegen, suchen muss und auch finden kann (vgl. BENNER 1994, 1995, 2001).
- Jürgen OELKERS (vgl. 1985) neigte infolge seiner intensiven Beschäftigung mit der anglo-amerikanischen analytischen Philosophie wohl überwiegend dem Modell einer *philosophy of education* innerhalb der Erziehungswissenschaft zu. Er konnte jedoch durchaus auch Gefallen an dem Gedanken finden, der Philosophie über ihre analytische Funktion hinaus eine konstruktive Bedeutung im Rahmen einer allgemein praxisleitenden pädagogischen Theorie einzuräumen.
- De nobis ipsis silemus.

Anfangs folgten Arbeitsgemeinschaft und Kommission eher dem zuerst genannten Modell. Sie realisierten es in *der* Gestalt, dass zu den Kommissionstagungen nach Möglichkeit auch Philosophen als Referenten eingeladen wurden und philosophische Theoreme in ihrer Bedeutung für Bildung und Erziehung verhandelt wurden.² Die Erfahrungen mit den

Auftritten von Fachphilosophen und bereits damit, sie überhaupt als Diskurspartner zu gewinnen, waren allerdings insgesamt wenig ermutigend. Bezeichnend für die überwiegende Haltung der Fachphilosophie gegenüber Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist der oberlehrerhafte Ton, mit dem ein Philosophieprofessor als Gast der Kommission zu Beginn der 1990er-Jahre uns nahe legen zu sollen meinte, es sei nützlich, doch öfter mal wieder PLATON zu lesen. Unkenntnis der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland seit den 1960er-Jahren, unterfüttert mit unterschwelliger Missachtung und schlecht verborgenem Überlegenheitsdünkel, waren das, was man an derartigen philosophischen Auslassungen über Bildungs- und Erziehungstheorie unschwer spüren konnte. Als überwiegender Trend hat sich diese Mischung nach meiner Kenntnis bis heute erhalten. Erfreuliche Ausnahmen wie z.B. Gerhard FUNKE, Ludwig SIEP, Gerhard GAMM und unser Kommissionsmitglied Anselm W. MÜLLER brauchen darum nicht unterschlagen zu werden. Auch der seltene Fall einer *anerkannten* Personalunion wie bei Käte MEYER-DRAWE verdient in diesem Zusammenhang rühmliche Erwähnung.

Repräsentativ für die Beziehung zwischen Philosophie und Pädagogik in den vergangenen 30 Jahren ist das jedoch nicht. Und für die Einschätzung des gegenwärtigen deutschsprachigen fachphilosophischen mainstreams in seinem Verhältnis zur Pädagogik ist das folgende Indiz aussagekräftig. Von einem veritablen fachphilosophischen Kenner der Erziehungswissenschaft wurde kürzlich die Programmatik publiziert, die theoretische „Allzuständigkeit der Philosophie [insbes. diejenige für Pädagogik; J.R.] wiederherzustellen“. In einer seltsamen Verbindung mit einem Plädoyer für „Autonomiepädagogik“ bei teacher-proofed Curricula wird eine Art Supervision aller Lehrerinnen und Lehrer durch fachphilosophische Spezialisten für die komplizierteren Fragen vorgeschlagen (HÜGLI 1999, bes. S. 171ff.). Wir sollten den sympathischen Anton HÜGLI einmal zu unserer Kommission einladen, wie Alfred SCHÄFER, der zur Zeit wieder in Afrika forscht, vorgeschlagen hat.

Im Übrigen sprechen solche Erfahrungen aber – unabhängig von Argumenten zur Auslegung von Interdisziplinarität und diesseits von disziplinpolitischen Erwägungen – bereits aus *technischen* Gründen dafür, das Verlangen nach Philosophie vorzugsweise *innerhalb* der Pädagogik zu sättigen, um nicht auf die Gnade einer wohlmeinenden, aber unzuverlässigen auswärtigen Beratung angewiesen zu bleiben. Sie sprechen natürlich nur unter *der* Voraussetzung dafür, dass ein solches Verlangen überhaupt besteht und dass es der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Sache nach hinreichend begründet ist. Letzteres ist der Fall. Und das hat auch mit dem Thema des *Allgemeinen* in Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu tun. Jedenfalls werde ich aus gegebenem Anlass im Folgenden die Funktion und Bedeutung von Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Hinblick auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft herausstellen.

2 Problemverortung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Meine These lautet: Der besondere Beitrag einer Allgemeinen Bildungs- und Erziehungswissenschaft zur gesamten Disziplin in allen ihren Verzweigungen besteht in der Belebung und Kultivierung der Frage, was, ob überhaupt etwas und wenn ja, in welcher Weise etwas in Pädagogik und Erziehungswissenschaft als allgemein richtig und verbindlich zu begründen ist. Das ist eine vorwiegend kategorial- und wahrheitsanalytische Fragerichtung. Historisch erläutern lässt sich diese Aufgabenstellung mit einem Hinweis

auf die Programmformel des COMENIUS: *Omnia omnes omnino*. *Omnia*, „alles“ Besondere der Erziehungswissenschaft betreiben *omnes*, alle Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zusammengenommen, wenngleich je in ihrer Wissenssparte und je auf ihre Weise. Dass dabei das *Omnino* nicht auf der Strecke bleibt, das ist die spezifische Aufgabe einer in sich differenzierten Allgemeinen Erziehungswissenschaft im gesamten Disziplingefüge. Aus der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie fließt dazu ein noch einmal spezifizierter Beitrag, auf den ich später ein wenig genauer eingehen werde. Zuvor versuche ich mich aus der Perspektive unserer Kommission am gemeinsamen Problem einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Einer Einschätzung Klaus SCHALLERS (vgl. 2000) folgend ist die Wahrnehmung des *Omnino* als eines pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen *Problems* in unserer Gegenwart tatsächlich überwiegend gestört, verzerrt, zumindest getrübt. Ein Anzeichen dafür ist der Sachverhalt, dass in unserer Fachgesellschaft bis in ihre gegenwärtige Leitung hinein mit einer gewissen Anmaßung die argumentativ dürftige Meinung vertreten werden kann, man brauche heute keine *Allgemeine Pädagogik* mehr, weil doch die berufswissenschaftlich verstandenen Spezialisierungen für je ihre Grundlagen inzwischen selber aufkämen. Es gäbe doch bereits eine *Allgemeine Sozialpädagogik*, eine *Allgemeine Erwachsenenpädagogik*, eine *Allgemeine Berufspädagogik* und, um den sprachlichen Unfug auf die Spitze zu treiben, auch eine *Allgemeine Sonderpädagogik*. Das alles und noch mehr gibt es zweifellos. Aber die Wirklichkeit war vermutlich auch noch nie vernünftig.

Wer die Herkunft des Comenianischen *Omnino* aus einem theologischen Argumentationsfonds verdächtig findet, der kann auch an die kritische Erkenntnistheorie KANTS anknüpfen (vgl. 1956, B 670ff.). Wissenschaftliche Erkenntnis schreitet danach nur dann fort, wenn mindestens drei Dimensionen verfolgt und miteinander verbunden werden:

1. Die Richtung einer zunehmenden Spezifizierung.
2. Die Richtung einer kontinuierlichen Verknüpfung des in Erkenntnis und Wissen Spezifizierten.
3. Diejenige Richtung, die durch die regulative Idee der Vollständigkeit der Erkenntnis vorgezeichnet wird.

Das zuletzt Genannte, die *Idee der Vollständigkeit von erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis* im problematischen, nicht im deutsch-idealistischen Verständnis von *Idee* ist offensichtlich eine andere Version dessen, was COMENIUS als *Omnino*-Problem hinterlassen hat. Beide Versionen³ der Problemlösung, sowohl die Comenianische als auch die KANTische bereiten uns heute Schwierigkeiten. Dennoch kann das mit diesen Fragestellungs- und Lösungsversionen bewegte Problem nicht folgenlos beiseite geschoben werden.

Die Comenianische *Omnino*-Version ist schon lange nicht mehr allgemein zustimmungsfähig, weil sie ein Schöpfungspostulat zwingend einschließt. KANTS vernunftkritische Version des Allgemeinen im Sinne einer den Aufklärungsfortschritt anleitenden *regulativen Idee der Vollständigkeit* ist heute zumindest *darin* fragwürdig, dass sie das Konzept einer in sich abgeschlossenen, gattungsallgemeinen und insofern ungeschichtlichen⁴, wenngleich eigenkritischen Vernunft voraussetzt. – Ich benutze im Folgenden die Comenianische Version zur Bezeichnung unserer spezifischen Allgemeinheitsfrage, spreche also vom *Omnino*-Problem im Sinne einer Funktion.

Heute werden ohne theoretisch-argumentativen Sieger nebeneinander andere Versionen als Kandidaten diskutiert, die in die Allgemeinverbindlichkeitsfunktion eintreten könnten. Ich rufe die verbreitetsten in die Erinnerung:

- Da ist *einmal* der sprachlogisch untermauerte Gedanke, den Widerstreit zu bezeugen, um die Vielfalt der nicht aufeinander reduzierbaren Diskurse und damit eine optimale, wenngleich nicht-ideale Allgemeinverbindlichkeit und Gerechtigkeit zu gewährleisten, – in der Kurzform: *Allgemeinheit durch Widerstreit*.⁵
- Da ist zum *Zweiten* immer noch der ebenfalls bei der Sprache, aber diesmal kommunikationstheoretisch ansetzende Idealismus, Allgemeinverbindlichkeit durch herrschaftsfreien Konsens anzustreben, in der Kurzform: *Allgemeinheit durch argumentativ gesicherten Konsens* (vgl. Arnold SCHÄFER 1998).
- Da ist *drittens* mit abstumpfendem Glanz, aber in ihren implementativen Formen noch machtvoll wirkend, die sozio-biologische Systemtheorie einschließlich konstruktivistischer Varianten. Sie bietet in ihrer theoretisch ambitioniertesten Gestalt nach dem Vortritt von ‚Pater‘ Brown, gemeint ist Spencer Brown, eine Fassung und eine Lösung der Allgemeinverbindlichkeitsfrage nach dem folgenden Grundmuster an: Allgemeinheitsstabilisierung durch paradoxalen Wiedereintritt der gegeneinander abgeschotteten Systeme in das von ihnen Unterschiedene. Oder kurz: *Allgemeinheit durch paradoxales System-Monadentum*.⁶

In der sozialen Realität ist übrigens das Omnino-Problem vielleicht immer schon erledigt – *heute* in Form ökonomisch-politischer Diskursdiktate (vgl. LOHMANN 2001), die von einigen, auch in Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit vorausseilendem Gehorsam oder mit einer Art von Unterwerfungsgemütlichkeit begrüßt werden.

3 Forschungsrichtungen und Desiderate

Im engeren Umkreis derjenigen Beiträge zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Omnino-Thematik, die von den Studien und Forschungen der Mitglieder der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* vorangetrieben werden, lassen sich systematisch drei Perpektiven unterscheiden und mit Beispielen belegen, ohne dass damit bereits alles gesagt wäre:

- Da ist – *erstens* – zu nennen der Typus einer *erkenntnis- und wissenstheoretischen* Thematisierung des Omnino-Problems. Die äußerste Zuspitzung in dieser Hinsicht ist der erziehungswissenschaftliche Einsatz der radikal skeptischen Wissens- und Denkform ohne jeglichen pädagogisch-praktischen Leitanspruch, wenngleich nicht ohne Folgen – schmerzhaft, aber wohlthuende Folgen, wie ich meine (vgl. LÖWISCH/RUHLOFF/VOGEL 1988).
- Davon lassen sich – *zweitens* – unterscheiden *ontologisch-anthropologische* Thematisierungen allgemeiner pädagogischer Fragen. Zu dieser Thematisierungsgruppe gehört, wenigstens mit wichtigen Teilaspekten, etwa die leib-phänomenologische Kritik des *Subjekts* und vor allem von dessen *Identität* in Verbindung mit einer Neufassung von Sozialität (vgl. MEYER-DRAWE 1987, 1990, 1996).
- *Drittens* und die wohl größte Gruppe bildend lässt sich eine amalgamiert *erkenntnistheoretische und zugleich ontologisch-anthropologische* Sichtweise ausmachen. Dahin möchte ich den auf allgemeine praktisch-pädagogische Lösungen abzielenden Ansatz einer rhetorischen Theorieform zählen, bei dem bislang allerdings eher die erkenntnistheoretische und erkenntnishistorische Fragestellung vorwaltet (vgl. DÖRPING-

HAUS/HELMER 1999). Für eine Amalgamierung mit vorwiegend ontologisch-anthropologischem Zugang zum Omnino-Problem kann der Bildungs- und Herrschaftskritik miteinander verbindende, in jüngster Wendung Natur- und Technik-dialektische Ansatz als Exempel stehen (vgl. EULER 1989, 1999). Als Beispiel einer wohlausgewogenen Amalgamierung erkenntnistheoretischer und sachthematischer Blickweisen auf die bildungs- und erziehungsphilosophische Seite allgemeiner Pädagogik darf der Entwurf einer nicht-affirmativen Pädagogik noch einmal genannt werden (vgl. BENNER 2001).

Zu erwähnen sind aber auch *Forschungsdesiderate*, die nirgendwo anders als im subdisziplinären Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und insbesondere mit bildungs- und erziehungsphilosophischen Fragestellungen behoben werden können und sollten. Ich greife jetzt nur zwei Forschungslücken heraus, die von Mitgliedern unserer Kommission angegangen worden sind und die gegenwärtig zu schließen versucht werden:

Das ist *zum einen* ein Thema, das *omnes* in der Erziehungswissenschaft angeht, skandalöserweise jedoch – cum grano salis und trotz der trocken vorgetragenen, aber kaum wahrgenommenen Attacke von Lutz KOCH (vgl. 1991) – seit etwa 100 Jahren von *nemo* aus einem spezifisch pädagogischen Probleminteresse heraus vorangetrieben worden ist (vgl. jedoch LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982; BUCK 1989). Das ist das Thema des *Lernens*, für das sich Pädagogik und Erziehungswissenschaft weithin zuerst von der Psychologie, danach von Biologie und Neuropsychologie, neuerdings von den sogenannten Kognitionswissenschaften die Konzepte vorsagen lassen; Konzepte, mit denen etwas anfangen zu können, Lehrerinnen und Lehrern mehr eingeredet wird als durch Theorie und Erfahrung bestätigt wird.

Zum anderen verweise ich auf eine seit dem Spätmittelalter und der Renaissance angebahnte Veränderung der humanen Großwetterlage, die ich mit dem früh schon von Helmut PEUKERT verwendeten Stichwort *Kontingenz* einzufangen versuche (vgl. PEUKERT 1978, 1982, 1987). Als knapper Problemanriss dazu das Folgende: Die einander aufklärenden Intellektuellen des 15. Jh., voran die Renaissance-Humanisten in Italien, diskutierten damals die Frage, was wohl im menschlichen und menschheitlichen Leben überwölge, nämlich entweder das Schicksal, die fortuna, *oder aber* die menschliche Vernunft. Auf die Waagschale der Vernunft drückten sie u.a. ihre Anstrengungen für Pädagogik. Das Ergebnis war damals, in der Renaissance, eine in leisem, noch beinahe klagendem Ton vorgetragene Vernunftzuversicht (vgl. RUHLOFF 1989; MUSOLFF 1997; GÖING 1999; BOLLMANN 2001). Die europäische Aufklärungsepoche machte daraus ein Trompetenkonzert. Das ist heute teils nur mehr wenig bekannt, teils wird es ungern gehört. Mit dem Anspruch einer wenigstens annähernd akzeptablen Beurteilung unserer geschichtlichen Lebensstimmung darf nach Auschwitz, Kambodscha, den afrikanischen und sonstigen Massenschlächtereien wohl gesagt werden, dass ein geschichtsmächtiger Vernunftoptimismus heute unbegründet ist. Aber das ist nicht der Kernpunkt, auf den ich hinaus möchte. Das Problem, das mit der angedeuteten Stimmungslage verwoben ist und das mit zunehmender Dringlichkeit erst *nach* der Aufklärungsepoche zu Bewusstsein kommt, ist das *Kontingenzproblem*.⁷ Gemeint ist eine gegenüber Renaissance und Aufklärungsepoche neue, auch Wissenschaft und praktische Pädagogik berührende, im Altertum allerdings in anderer Weise geläufige Fraglichkeitslage, die die Dichotomie von Vernunft und fortuna überwindet und korrigiert. Das Problem der *Kontingenz* hat viele Facetten (vgl. M. KOCH 1999; RICKEN 1999). Es bezieht sich, falls es nicht soziologisch verkürzt wird und jetzt nur skizzenartig angedeutet, auf das weite und vermutlich größeren Teils wüste

Feld der anonymen Vorgänge, die weder natürlich sind, weder Schicksals- oder statistische Wahrscheinlichkeitszuschreibungen dulden noch auch vernunftgeleitet sind, sei es *vernünftig* im Sinne einer rational-planvollen Bewältigung oder sei es vernünftig im Sinne von problem-entlastender theoretischer Durchdringung. In dieses Feld gehört u.a. einiges von dem, was mit der Sozialisationskategorie erfasst worden ist. Eben so gut könnte aber auch das ganz andere Thema der medial bedingten Strukturveränderungen (vgl. MEDER 1998) oder das sehr spezielle der schleichenden Maschinisierung (vgl. MEYER-DRAWE 1996) von *homo erectus minime sapiens* als Beispiel herangezogen werden. – Der sogenannte Dekonstruktivismus, der viele der jüngeren Kolleginnen und Kollegen umtreibt, könnte vielleicht in dieser Fragestellung einen annähernd passenden Rahmen finden.

4 Kooperationsangebote

Auf die Gefahr hin, das Gegenteil auszulösen, schließe ich mit einem miniaturisierten Verständigungsangebot für die Kooperation in der differenten Konstellation der Kommissionen unserer Sektion. Das Koalitionsangebot erfolgt aus meiner, nicht aus einer kommissions-offiziellen bildungs- und erziehungsphilosophischen Sicht:

- Mit der Kommission *Anthropologie* wäre u.a. zu beraten über *Humanität nach den Humanismen* und trotz des jüngsten erziehungswissenschaftlichen Quasi-Humanismus, gemeint ist der *humanontogenetische* Papiertiger (des Näheren vgl. RUHLOFF 2001).
- Mit der Kommission *Biographieforschung* wäre zu diskutieren u.a. über die bildungs- und erziehungstheoretische Tauglichkeit der *Bios*-Kategorie.
- Mit der Kommission *Wissenschaftsforschung* wäre zu debattieren u.a. über die verengenden *Modellierungen des sozialwissenschaftlichen Blicks* auf Wissenschafts- und Erziehungspraxis.

Derartige Kommunikationen werden nur möglich sein, wenn innerhalb der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* munter gestritten wird über pädagogische und erziehungswissenschaftliche Kategorien, Methoden und Habitualisierungen; oder anders gefasst: über formale und materiale Träger des Omnino-Problems wissenschaftlicher und pädagogischer Aussagen und Einstellungen.

Um zum Schluss das Fettnäpfchen leer zu treten, schließe ich mit zwei gegenwärtigen Feststellungen. Sie beziehen sich auf selbstverschuldete Behinderungen des gesamten deutschsprachigen Diskurses der Erziehungswissenschaft:

1. Kolleginnen und Kollegen lesen die wissenschaftlichen Publikationen ihrer Kollegen und Kolleginnen im Allgemeinen zu wenig und zu ungenau.
2. Achtung und Beachtung der Diskurspartizipierenden und -partizipanten könnten erheblich erleichtert werden dadurch, dass die Arsenale der Zitierwaffen und Referenzkrücken so sparsam benutzt würden wie zum Beispiel im anglo-amerikanischen Wissenschaftsdiskurs.

Anmerkungen

- 1 Gedruckt nach dem gesprochenen Text.
- 2 Charakteristisch dafür ist der Dokumentationsband über den 9. Kongreß der DGfE in Kiel 1984 (vgl. PLEINES 1985).
- 3 Nur von *Versionen* ohne ein Original lässt sich bei Berücksichtigung der Sprachkritik WITTGENSTEINS sprechen (vgl. GOODMAN 1984, bes. S. 13ff.). Eine Wendung ins Ästhetische zuungunsten der Legitimitätsproblematik ist darum gleichwohl nicht zwingend (vgl. POENITSCH 1999).
- 4 Von Ungeschichtlichkeit insgesamt kann für KANTS Vernunfttheorie keineswegs die Rede sein.
- 5 Vgl. LYOTARD 1987; POENITSCH 1992; FISCHER/Ruhloff 1993; MASSSCHELEIN/WIMMER 1996; FROMME 1997; KOLLER 1999.
- 6 S. dazu: LUHMANN 1988, 1999; LUHMANN/SCHORR 1996, zur Kritik darin die Beiträge von: KOLLER, RUHLOFF, Arnold SCHÄFER; Alfred SCHÄFER 1983.
- 7 Karl HELMER korrigierte in der Diskussion zutreffend, dass das Kontingenzproblem bereits im Spätmittelalter, vor allem jedoch im 17. Jh. – vergessenerweise – eine herausragende Rolle spielte (vgl. HELMER 1982). Spezifisch für seine neue Dringlichkeit nach der Aufklärungsepoche ist seine Radikalisierung in Mitteleuropa infolge des Glaubwürdigkeitsverlusts des christlich-religiösen Halte- und Lenkungssystems.

Literatur

- BENNER, D. (1994): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. – Bd. 1. – Weinheim.
- BENNER, D. (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. – Bd. 2. – Weinheim.
- BENNER, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – 4., völlig neu bearb. Aufl. – Weinheim.
- BOLLMANN, U. (2001): Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht. – Würzburg.
- BUCK, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. – 3., um einen dritten Teil erweiterte Aufl., hrsg. v. E. VOLLRATH. – Darmstadt.
- DÖRPINGHAUS, A./HELMER, K. (Hrsg.) (1999): Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik. – Würzburg.
- EULER, P. (1989): Pädagogik und Universalienstreit. – Weinheim.
- EULER, P. (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. – Weinheim.
- FISCHER, W. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. – St. Augustin.
- FISCHER, W. (1997): Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. – Baltmannsweiler.
- FISCHER, W./RUHLOFF, J. (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. – St. Augustin.
- FROMME, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. – Neuwied.
- GÖING, A.-S. (1999): Die Lebensbilder zu Vittorino DA FELTRE. Studien zur Rezeption einer Erzieherpersönlichkeit im Italien des 15. Jahrhunderts. – Würzburg.
- GOODMAN, N. (1984): Weisen der Welterzeugung. – Frankfurt/M.
- HELMER, K. (1982): Weltordnung und Bildung. Versuch einer kosmologischen Grundlegung barocken Erziehungsdenkens bei Georg Philipp HARSDDÖRFFER. – Frankfurt/M.
- HÜGLI, A. (1999): Philosophie und Pädagogik. – Darmstadt.
- KANT, I. (1956): Kritik der reinen Vernunft (1787). – Hamburg.
- KOCH, L. (1991): Logik des Lernens. – Weinheim.
- KOCH, M. (1999): Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. – Münster.

- KOLLER, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. – München.
- LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. – Königstein/Ts.
- LOHMANN, I. (2001): When Lisa becomes suspicious. Erziehungswissenschaft und die Kommerzialisierung von Bildung. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/LohmannPublik/lisa.htm>.
- LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.) (1988): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. – St. Augustin.
- LUHMANN, N. (1988): Soziale Systeme. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N. (1999): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2 Bde. – Frankfurt/M.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.) (1996): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. – Frankfurt/M.
- LYOTARD, J.-F. (1987): Der Widerstreit. – München.
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, M. (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. – St. Augustin.
- MEDER, N. (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: BORRELLI, M./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd.III. Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. – Baltmannsweiler.
- MEYER-DRAWE, K. (1987): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer Theorie der Inter-Subjektivität. – 2. Aufl. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. – München.
- MUSOLFF, H.-U. (1997): Erziehung und Bildung in der Renaissance. – Köln.
- OELKERS, J. (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik aus analytischer Sicht. – Darmstadt.
- PEUKERT, H. (1978): Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – fundamentale Theologie. – Frankfurt/M.
- PEUKERT, H. (1982): Kontingenzerfahrung und Identitätsfindung. In: BLANK, J./HASENHÜTTL, G. (Hrsg.): Glaube und Moral. – Düsseldorf, S. 76-103.
- PEUKERT, H. (1987): In: PLEINES, J.-E. (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. – Würzburg, S. 69-88.
- PLEINES, J.-E. (1994): Denkanstöße. Uni-Reden. – Weinheim.
- PLEINES, J.-E. (2000): Bildung im Umbruch. – Hildesheim.
- PLEINES, J.-E. (Hrsg.) (1985): Kant und die Pädagogik. – Würzburg.
- POENITSCH, A. (1992): Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. HUMBOLDT, NIETZSCHE, BALLAUFF, LYOTARD. – Essen.
- POENITSCH, A. (1999): Welterzeugung, Fiktion, Bildung. In: Viertelsjahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75. Jg., S. 454-470.
- RICKEN, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. – Würzburg.
- RUHLOFF, J. (2001): Fatalismus und pädagogische Praxeologie. In: HELLEKAMPS, S./KOS, O./SLADEK, H. (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich BENNER zum 60. Geburtstag. – Weinheim, S. 21-32.
- RUHLOFF, J. (Hrsg.) (1989): Renaissance-Humanismus. Zugänge zur Bildungstheorie der frühen Neuzeit. – Essen.
- SCHÄFER, Alfred (1983): Systemtheorie und Pädagogik. Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien. – Königstein/Ts.
- SCHÄFER, Arnold (1998): Identität im Widerspruch. Annäherungen an eine Anthropologie der Moderne. – Weinheim.
- SCHALLER, K. (2000): Omnino. In: HELMER, K./MEDER, N./MEYER-DRAWE, K./VOGEL, P. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg RUHLOFF zum 60. Geburtstag. Angeregt von Wolfgang FISCHER †. – Würzburg, S. 322-343.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Universität Wuppertal, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal, E-Mail: ruhloff@uni-wuppertal.de

Jan Masschelein/Norbert Ricken

Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘

Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft

„Allein wie viel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl denken,
wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit andern,
denen wir unsere und die uns ihre Gedanken mittheilen, dächten!“
(KANT 1958, S. 280)

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werfen die Autoren einen Blick ‚von außen‘ auf die (deutschsprachige) Erziehungs- und Bildungsphilosophie: ausgehend von zwei eher typologisch skizzierten Erfahrungen – vom Ausland wie als wissenschaftlicher ‚Nachwuchs‘ sich dem erziehungsphilosophischen Diskurs zu nähern – werden dabei sowohl Themen wie Denkformen als auch (akademische) Praktiken (auch) der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ aufgegriffen und am Beispiel des um Pluralität figurierten ‚Streits um die Allgemeine Pädagogik‘ als je unterschiedliche Figuren einer ‚Regulierung von Pluralität‘ analysiert und auf dem Hintergrund machtheoretischer Überlegungen (im Anschluss an FOUCAULT) als ein konstitutiver Zusammenhang kritisch interpretiert. Mithilfe der Reformulierung des Pluralitätsbegriffs als ‚differenter Sozialität‘ werden dann – in Abgrenzung gegen bloß polylogische Interpretationen eines Theorienpluralismus – Perspektiven einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie thesenartig skizziert und als Themen, Denkformen wie Praktiken verändernde Markierungen zur Diskussion gestellt.

Summary

Regulating plurality. Sketches from ‘the outside’ – educational-philosophical considerations on the function and tasks of General Education Theory (Allgemeine Erziehungswissenschaft)

In this paper the authors look at the (German) discipline of Philosophy of Education (*Erziehungs- und Bildungsphilosophie*) from an ‘outsider’ perspective. Starting from two briefly sketched experiences – as a foreigner and as a junior researcher – the themes, forms of thinking and academic practices of General Education Theory (*Allgemeine Pädagogik*) are presented. These themes, forms and practices are analysed as different figurations for regulating plurality, which (using Foucault) can be critically assessed as a configuration of power relations. In contrast with a polylogical understanding of plurality as simply a variety and multiplicity of theories, the concept of plurality is reinterpreted as ‘sociality of difference’. This opens up a new perspective on the themes of a General Educational Theory and a Philosophy of Education which require new forms of thinking and new academic practices.

Der Bitte von Jörg RUHLOFF, einen Blick ‚von außen‘ auf die deutsche Erziehungsphilosophie und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu formulieren, entsprechen wir gerne – wäre da nicht doch ein bleibendes Unbehagen: was heißt hier von ‚außen‘? Von wo aus spricht man, wenn man von ‚außen‘ spricht? Und: was ist der vermeintliche Gewinn, die unterstellte Erwartung einer solchen ‚Exklusivität‘? Diesen Fragen und unserem Unbehagen damit nachzugehen ist die Perspektive der folgenden gemeinsamen Überlegungen; sie sind nicht aus einer Perspektive der Repräsentativität formu-

liert, sondern – lässt sich doch eine solche ‚Perspektive des Dritten‘ gar nicht einnehmen – umreißen die Überlegungen von Zweien. Was wir hier vorstellen wollen, ist eher ein Experiment; unsere thesenhaft verdichteten Überlegungen werden wir in siebeneinhalb Gedankenschritten entwickeln, ohne dabei dem vorangegangenen Dialog unseres Denkens gerecht werden zu können (das wäre zu schön gewesen, um wahr werden zu können).¹

Gedanke 1: Von ‚außen‘ lässt sich nicht sprechen, schon gar nicht mit Bedeutung; was zunächst wie ein oppositionaler Gegensatz zwischen ‚außen‘ und ‚innen‘ aussieht, zeigt sich aber als eine nur polar formulierte Relationalität, als das jeweilige ‚Außen‘ eines ‚Innen‘, das sich in abgrenzender Abhängigkeit zu diesem ‚Außen‘ als ein ‚Innen‘ konstituiert – mit dem Effekt, dass ‚Außen‘ wie ‚Innen‘ im jeweils anderen auftauchen und so deren vermeintliche Oppositionalität wie Homogenität destruieren. Von einem solchen relativen, insofern nur unscharf zu bestimmenden ‚Außen‘ zu sprechen hieße eher, die jeweiligen Übergänge zwischen ‚Außen‘ und ‚Innen‘ zu thematisieren, Zugänge zu benennen, deren Bedingungen zu reflektieren und den eigenen Erfahrungen solcher Passagen trauen zu lernen; was es also bedeutet, von ‚Außen‘ zu sprechen, lässt sich daran ermes- sen, was es bedeutet, sich nach ‚Innen‘ zu begeben: erst der Diskurswechsel macht die ‚Ordnung des Innen‘ spürbar und legt deren Grundmuster und Eigenarten nicht nur als Zwänge, sondern auch als selbstauferlegte Praktiken frei.

Wir markieren hier zweierlei, jeweilig an uns selbst gebundene Übergänge und Zugangserfahrungen als ‚Einsatz‘ unserer Reflexionen:

1) Ein ‚aus-ländischer‘ Blick: allein der notwendige Sprachwechsel zum und im deutschen Diskurs illustriert eine dauernde Erfahrung, die meine anfänglichen Erwartungen an wechselseitigen Austausch und die darin eingeschlossene Unterstellung, dass es über partikulare – und in meinem Fall einer ganz kleinen – Sprachgemeinschaften hinaus gemeinsame Fragen gibt, auch durchkreuzt und durchaus eine Haltung der (inneren) Spaltung nach sich zieht. Es gibt, von meinem Zugang aus gesehen, eine starke doppelte (nämlich nationale wie disziplinäre) Binnenzentrierung des deutschen pädagogischen Diskurses (vgl. KEINER 1999), die sehr stark an die eigene Geschichte (und nicht nur Begriffsgeschichte) gebunden ist – übrigens nicht nur des deutschen, sondern ebenfalls des französischen Diskurses, so dass die sogenannte wissenschaftliche Gemeinschaft, was die Pädagogik betrifft, auf jeden Fall nicht international ist. Die Teilnahme daran verlangt nicht nur deutsche Sprachkenntnisse und eine geradezu kollegiale Vertrautheit mit deutschen Traditionen und ihren Begrifflichkeiten, Autoren und Vorlieben – also ein Wissen um Kanonisierung und Tabuisierung zugleich –, sondern schließt auch die Zumutung ein, das Partikulare selbst (und sei es nur momenthaft) für das Ganze zu halten. In diesen Anstrengungen wird aber eines immer wieder deutlich: von ‚Außen‘ kann man die deutsche Tradition gar nicht intim genug kennen, so dass die vorgenommenen Interpretationen notwendig zu kurz greifen müssen; trägt man dann noch diskursfremde Überlegungen hinein, wird der eigene Status zwischen ‚Ex-klusivität‘ und ‚Ex-otik‘ unmittelbar spürbar. Was ‚luxuriös‘ anmutet und bisweilen auch gewisse Freiheitsgrade birgt, ist aber keinesfalls nur ‚angenehm‘; überwiegend sprachraumbezogene Strategien der Scheidung zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ regulieren das diskursive Feld, limitieren die Zugänge und sortieren subtil nach ‚Zugehörigkeit‘ und ‚Nichtzugehörigkeit‘. Zugehörigkeit meint oft Identität und Gleichheit des Blicks als Identifikation mit gleicher Geschichte und gleicher Sprache, so dass die Diskursgemeinschaft nicht von gemeinsamen Fragen, also von einer Art Mangel an Wissen, sondern eher von einer Fülle des Wissens – wir haben bereits ir-

gendwo eine Antwort, es kommt nur darauf an, sie wiederzufinden und anzueignen – konstituiert zu sein scheint.

2) Ein ‚nach-wachsender Blick‘: auch wer ‚nach-wächst‘, muss Übergänge passieren, Zugänge betreten und Berechtigungen erwerben, und das fast ein Leben lang: glaubt man Preisverleihungen oder gar Berufungslisten zählen auch Vierzigjährige bisweilen immer noch als Nachwuchs. Deutsche Eigentümlichkeiten und Zugangsbeschwerden – wie insbesondere das Erfordernis der Habilitation² – sind längst und überaus berechtigt im Focus der Kritik, hindern sie doch eher das, wozu sie qualifizieren sollen: eine eigene wissenschaftliche Stimme allererst auszubilden; doch ihre allein formale Abschaffung hebt nicht die dominante und auch von Jüngeren längst internalisierte Leitorientierung des deutschen Wissenschaftsdiskurses auf: Perfektion und Defizienz strukturieren auch das erziehungswissenschaftliche Feld und koppeln sich nur allzu glatt mit der Regulierung von ‚Zugehörigkeit‘ und ‚Nichtzugehörigkeit‘. Über die Situation des ‚wissenschaftlichen Nachwuchses‘ – ein resonanzreiches deutsches Wort, das sich kaum übersetzen lässt³ – wird viel und laut nachgedacht, und strukturelle Änderungen auch und gerade der Stellenpolitik sind drängender denn je; doch ist es nicht auch nötig, die Mechanismen der Regulation selbst außer Kraft zu setzen, den dauernden Beweisdruck auch innerlich zu destruieren und den damit verbundenen Zweifeln, Unzulänglichkeits- wie Überforderungsgefühlen auch öffentlich mehr Raum zu geben? Perfektion als Souveränität wie Vollständigkeit des Denkens sind und können nicht eine angemessene Orientierung des Denkens sein und stärken selten die ‚Kunst eigenen Fragens‘.

Von diesen zwei Zugängen und selbst durchlaufenen Passagen her zeigt sich die diskursive ‚Ordnung des Innen‘ als eine Regulierung durch Differenzbildung und Trennung; überspitzt: ‚Zugehörigkeit‘ durch ‚Perfektion‘ ordnet die kommunikativen Verhältnisse, und es ist – mit Blick auf FOUCAULT – nicht gleichgültig, wer wie spricht. Von ‚Außen‘ aber scheint es, als ob die, die im ‚Innen‘ stehen, auch diesen quälenden Passagen entkommen sind; sie nun sind ausdrücklich durch das Fach berechtigt, für das Fach zu sprechen – aber: ist ihnen die Erfahrung der Zugangsschwere, andauernd drohender Nichtzugehörigkeit durch Im-Perfektion wirklich fremd geworden? Ist denn nicht auch ihr ‚Innen‘ von jenem ‚Außen‘ längst kontaminiert wie auch zersetzt?

Damit markieren wir eine dritte, relationale Perspektive des ‚von außen‘: das ‚Außen‘ im ‚Innen‘ zu sagen hieße dann auch, die Differenzen wieder einander anzunähern, ineinander einzutragen und als einen Zusammenhang wie als ein Gemeinsames anzusprechen zu versuchen. – Denn vermutlich sind wir nur in einem auf sich zentrierten ‚Innen‘ in der bloß vermeintlich komfortablen Lage, uns wechselseitig außer Kraft zu setzen.

Gedanke 2: Wer sich gegenwärtig von diesen Übergängen her dem Diskurs der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft nähert, stößt auf anhaltende Selbstverständigungsdebatten, in denen sich zurechtzufinden ebenso mühsam wie verwirrend ist: nicht nur differieren die jeweiligen Überschreibungen dieser Teildisziplin gehörig – von Allgemeiner, bisweilen Systematischer Erziehungswissenschaft über Allgemeine Pädagogik bis (eher selten) Philosophie der Erziehung –, sie markieren auch kaum bloß definitorische Differenzen, sondern stehen geradezu für Weltenunterschiede ein, in die einzutreten von ‚außen‘ weder nachzuvollziehen noch zuzuraten ist. So herrscht „Streit überall“ (DILTHEY 1960, S. 176), wie DILTHEY bereits 1884 notierte; aber auch DILTHEYS zweite Kennzeichnung hat nicht an Aktualität verloren und markiert bis heute manche Mechanismen dieser Auseinandersetzung: die Diskreditierung der Pädagogik als einer „Anomalie“ und

„rückständige[n] Wissenschaft“, die nur allzu berechtigt „Missachtung“ (ebd., S. 177) auf sich zöge, bestimmt das Bild auch gegenwärtiger Selbstverständigung und zeugt von einer nach wie vor prekären Lage der Disziplin innerhalb der Wissenschaften selbst, die sich aber auch immer wieder im ‚Innen‘ als Selbstdenunziationsneigung niederschlägt.

Kern der allgemeinpädagogischen Selbstverständigungsdebatten der letzten Jahre ist – folgt man Peter VOGEL (vgl. 1998) und anderen ihrer Interpreten⁴ – eine bislang nicht hinreichend verarbeitete Herausforderung durch Pluralität; Pluralität bezeichnet dabei einen zunehmenden und inzwischen umfassenden Prozess der Vervielfältigung und Ausdifferenzierung von miteinander inkompatiblen und insofern irreduziblen Perspektiven und reicht von der – heute kaum noch irritierenden – ‚Pluralität erziehungswissenschaftlicher Konzepte‘ (vgl. RÖHRS 1979), dem daran anschließenden ‚Richtungsstreit‘ und ‚Verständigungsversuch‘ (vgl. RÖHRS/SCHUEERL 1989) über die längst habitualisierte Ausdifferenzierung und institutionelle Verselbständigung vielfältiger Teildisziplinen und die damit einhergehende Multiplizierung pädagogischer Handlungsfelder bis schließlich zu einem durch Heterogenität und Diversität geprägten bloßen Nebeneinander eines radikalen ‚frame-work-Relativismus‘ und Kontextualismus (vgl. HAAFTEN/SNIK 1994, S. 73). Allen genannten Tendenzen aber eignet eins: Pluralität gilt als ‚Auflösung‘, als verstörende Fragmentierung vermeintlich älterer Homogenität und als Verlust einer bislang für möglich gehaltenen prinzipiellen Orientierung; Pluralität ist also das Problem. Von den einen bisweilen nur widerwillig oder resigniert hingenommen wird sie von anderen geradezu enthusiastisch begrüßt und als ‚Konstituens‘ der Erziehungswissenschaft ausgegeben (vgl. exemplarisch VOGEL 1991; HEYTING 1994). Ihr ‚Leitbild‘ ist oftmals die Idee der Polylogik, die sich in der Irreduzibilität und Heterogenität der jeweiligen Perspektiven gründet (vgl. insbes. LENZEN 1991, 1993), konsequent zu einer Vorstellung ‚pluraler Welten‘ (GOODMAN) fortschreibt und mit ihr zur (mindestens als möglich gedachten) Etablierung von Demokratie und wechselseitiger Toleranz verführt (vgl. LENZEN 1991, S. 123). Mit Thomas MANN (1960, S. 665) ließe sich dieses auch literarisch pointieren: „Die Welt hat viele Mitten, eine für jedes Wesen, und um ein jedes liegt sie in eigenem Kreise. Du stehst nur eine halbe Elle von mir, aber ein Weltkreis liegt um dich her, deren Mitte nicht ich bin, sondern du bist’s. Ich aber bin die Mitte von meinem. Darum ist beides wahr, wie man redet, von dir aus oder von mir.“

Immer aber ist davon besonders die Allgemeine Pädagogik betroffen: sei es, dass die ihr zugeschriebene thematische Aufgabe, einen einzigen und in sich einheitlichen, prinzipiell formulierten und insofern praktisch nicht nur relevanten, sondern auch leitenden „pädagogischen Grundgedankengang“ (vgl. FLITNER 1950, S. 9) zu formulieren, vehement bestritten wird; sei es, dass die von ihr einst erwartete disziplinäre Funktion einer oft hegemonial, gouvernemental oder bloß diskursiv hergestellten Integration der gesamten Erziehungswissenschaft als einer zusammenhängenden Disziplin schlicht nicht weiter nachgefragt wird; sei es schließlich, dass überhaupt die Dringlichkeit und Unverzichtbarkeit einer wie auch immer verstandenen Allgemeinen Pädagogik durch den Verweis auf längst subdisziplinär institutionalisierte Kategorialreflexionen negiert wird. Als problematisch gilt daher vor allem zweierlei: innere Form des allgemeinpädagogischen Denkens, sei es Prinzipialität oder sein Systemcharakter, wie sein äußerer Bezug, insbesondere sein behauptetes Praxisverhältnis, wirken überholt wie überzogen; beides wollen wir weiterverfolgen.

Und in der Tat – die Einwände und Kritiken im Namen der Pluralität scheinen mehr als berechtigt: die Idee einer großen, einheitlichen und vereinheitlichenden Klammer des Allgemeinen lässt sich, dies ist überwiegend Konsens, so kaum aufrecht erhalten.⁵ Doch

auch unsere konkreten Wissenschaftspraktiken und deren jeweilige Ausfüllungen der Idee des Allgemeinen sind davon berührt; wir markieren zwei auffällige Diskrepanzen: kaum jemand bestreitet die Unmöglichkeit eines auch nur annähernd umfassenden oder gar totalen Überblicks gegenwärtiger Publikationen und differenter Argumentationen, und doch fungiert eben diese Idee immer noch als Orientierung wissenschaftlicher Arbeit, – sei es positiv in der Zurechnung zu Positionen und Autoren wie im kritischen Verweis auf ‚Eklektizismus‘, ‚Dezisionismus‘ und mangelnde ‚Historizität‘ oder negativ in den zu verbergenden Gefühlen von Defizienz, Mangel und Unzulänglichkeit, die öffentlich auszusprechen sich nicht schickt. Ebenso gilt: kaum jemand beansprucht allgemeine Verbindlichkeit, gar Allgemeingültigkeit oder argumentative bzw. disziplinäre Synthetisierung der Vielfalt in einem Allgemeinen, und doch ist das ‚monistische Paradigma‘ – wie Adalbert RANG formulierte (vgl. RANG 1994) – so präsent, dass es immer wieder neu außer Kraft gesetzt werden muss.

Wie ist aber diese eigentümliche, um Pluralität figurierte Schieflage zu verstehen? Haben wir ein nur unzulänglich entwickeltes Verhältnis zur Pluralität, und ist dies vielleicht sogar ein spezifisch deutsches Phänomen, wie internationale Kontakte nahe zu legen scheinen (vgl. HEYTING/TENORTH 1994)? Was heißt denn Pluralität als Bedingung wie Folge der Reflexionen aufzunehmen? Ist denn Pluralismus im Sinne einer Akzeptanz und Kultivierung von Polylogik überhaupt eine angemessene Antwort auf Pluralität und lässt sich so dem ‚monistischen Paradigma‘ entkommen?

Gedanke 3: Zweifel an der Tauglichkeit der vorgetragenen Diagnose scheinen daher angebracht und mehrfach begründbar: zum einen gilt Pluralität und mit ihr verbundene Andersmöglichkeit bereits seit DILTHEY als ‚Ende‘ einer ‚allgemeingültigen Pädagogik‘ und damit als Ermöglichung einer systematisch reflektierenden ‚pädagogischen Wissenschaft‘ (vgl. auch DILTHEY 1938). Zum anderen ist der insbesondere von Wilhelm FLITNER vorgetragene pädagogische Grundgedankengang selbst zersplittert in mehrfach dimensionierte Rundgänge, die kaum ihren Charakter als auch abgründige Randgänge verbergen können und wollen (vgl. FLITNER 1950); auch stützt sich die durchaus vehement vorgetragene Kritik an der gegenwärtigen Allgemeinen Pädagogik fast ausnahmslos auf einen von Dietrich BENNER entwickelten Vorschlag (vgl. BENNER 2001), so dass nicht nur vorliegende Alternativen – so z.B. die Arbeiten von Alfred K. TREML (vgl. TREML 1987, 2000) –, sondern auch Transformationen derselben – und hier sei nur auf die enorme Vermehrung der Einführungsliteratur im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hingewiesen⁶ – schlicht übersehen werden. Schließlich mündet das allzu freudige Bejahen zumeist bloß erkenntnistheoretisch begründeter Pluralität in neue Indifferenz und erschöpft sich so zu oft in bloßer Pluralitätsrhetorik – wie Adalbert RANG (1994, S. 41) in seiner Schlussvorlesung kommentierte: „Sie plädieren für Offenheit gegenüber dem Vielen, aber dies Viele schnurrt ihnen dann doch zu dem von dem Einen gemeinten Einen zusammen. [...] Von der vielbeschworenen Pluralität bleibt übrig, was man zufälligerweise selber denkt. Im Grunde handelt es sich um dieselbe Reduktionsstrategie wie bei den ‚Monisten‘.“

Anders aufgenommen: die attackierte Ordnung der Allgemeinen Pädagogik kann gar nicht verschweigen, dass sie selbst nur Antwort ist, Antwort auf allemal verstörende, aber vorgängige Un-Ordnung und Diversität. Damit aber verschiebt sich das Problem: nicht Pluralität, sondern Dominanz ist – als faktische, zugeschriebene oder bloß beanspruchte – Kontext der vehementen Kritiken. Mit dieser Brille sieht sich nun manch wissenschafts-

theoretischer Streit anders an und zeigt sich als auch wissenschaftspolitischer ‚Kampf um Dominanz‘.

Blickt man nun auf die gegenwärtig etablierten Pluralitätsmuster innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, so verstärkt sich in uns ein Unbehagen, unangenehmen, aber doch zentralen Fragen nach dem, was mit dem ‚Allgemeinen‘ einst gemeint war, auszuweichen: systematische und erziehungsphilosophische Argumentationen haben augenblicklich einen eher schweren Stand in der Disziplin und werden zunehmend (auch selbst) ersetzt durch umfängliche historische Rekonstruktionen, wissenschaftsgeschichtlich relativierende Forschungen und Meta-Distanzierungen wie – exemplarisch – pädagogisch-anthropologische Spezialisierungen. Alle drei genannten Perspektiven lassen sich auch als Prozesse der Ausdifferenzierung aus ‚Allgemeiner Pädagogik‘ lesen, die sich – trotz bisweilen wechselseitiger Konkurrenzen – in der ‚Abkehr von Allgemeiner Pädagogik‘ durchaus einig sind. Wir bestreiten nicht Sinn und Fruchtbarkeit dieser Forschungsperspektiven, doch – lassen sich denn die Ansprüche einer ‚alten‘ Allgemeinen Pädagogik einfach als unhaltbar abweisen und schlicht verabschieden? Müssen nicht vielmehr Antworten von sie herausfordernden Fragen unterschieden werden, so dass alte Antworten zurückgewiesen werden können, ohne die mit ihnen verbundenen Fragen zu vergessen? Und: was sind denn gegenwärtig unsere Fragen, mit denen wir uns orientieren?

Damit wollen wir einen sich uns aufdrängenden Verdacht umkreisen, der in den augenblicklichen Selbstverständigungsdebatten auch eine ‚Grundlagenirritation‘ sieht, die sich vielleicht als eine Art ‚kategoriale Ratlosigkeit‘ markieren ließe und mit Pluralität als einem offenen Problem verknüpft ist. Allemaal aber gilt dann wohl zweierlei: so einsichtig es ist, dass Dominanz und Regulierung, seien sie in Prinzipialität, System- oder praktischem Leitungsanspruch begründet, keine angemessene Antwort auf Pluralität sind, so zustimmungsfähig ist vielleicht auch die Einschätzung, dass die Ausdifferenzierung bloß ko-existierender pluraler Perspektiven ebenso nicht hinreichend sein kann. Eher im Gegenteil: die Unverzichtbarkeit und auch Dringlichkeit einer kategorialen Selbstverständigungsdebatte wird in diesen ‚Kämpfen um Dominanz‘ eher zerrieben als befördert und hat bekanntlich zu mehr Kommunikationsabbrüchen als Neuverknüpfungen geführt. Es ist aber vielleicht nicht – so ergänzen wir selbstkritisch – ein Zuviel an differenten Perspektiven, sondern eher ein Zuwenig an systematisch überzeugender Theorie und Erziehungsphilosophie (vgl. auch TENORTH 1998), das die gegenwärtigen Schwierigkeiten mit der Allgemeinen Pädagogik auch ausmacht. Denn in der Tat hat keiner die Unmöglichkeit systematischer Reflexionen behauptet, sondern deren mehr oder weniger große Untauglichkeit bzw. Unverständlichkeit und Unanschließbarkeit wird beklagt. Wie aber lässt sich dann das Problem situieren, das auch durch noch so umfassende historische Rekonstruktionen und Vergewisserungen an den zu klassischen ‚Meisterdenkern‘ Erhobenen nicht nur nicht aufgelöst werden kann, sondern vielleicht nur vertieft wird? Ist denn tatsächlich schon alles gedacht, so dass Wiederfindung und Erinnerung einzig zu tun bleiben? Oder kann es nicht auch sein, dass die historischen Quellen längst versiegt und in ihrer Fruchtbarkeit verbraucht sind, auch weil wir keine eigenen Fragen mehr an sie stellen? Noch ärger: sind sie nicht vielleicht sogar selbst Grund unserer kategorialen Ratlosigkeit, weil sie jenem Dispositiv angehören, dem zu entkommen so wichtig wäre? Dies – auch performativ und selbstbezogen – einzugestehen, wäre vielleicht ein ‚Neueinsatz‘.

Ein halber Zwischengedanke: Der von uns behauptete Verdacht wiegt schwer und lässt sich nicht einfach andemonstrieren; wir wollen zwei, hier nur kurz mögliche Hinweise

geben: blickt man zunächst auf die Publikationen der Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie der letzten zehn Jahre, so sind diese nahezu durchgängig von einem Ringen um kategoriale und begriffliche Neujustierungen bestimmt, die eine Kritik identitätslogischer Prämissen formulieren und – nicht immer einfach nachzuvollziehen – deren differenztheoretische Transformation nahe zu legen scheinen;⁷ die gegenwärtig anhaltenden Debatten um Identität, Subjektivität und insbesondere Alterität verdanken sich einer solchen ‚Grundlagenirritation‘ und mögen hier exemplarisch dafür eintreten.⁸ Hintergrund dieser Bemühungen ist – zweitens – der insbesondere von FOUCAULT immer wieder umkreiste und – wie wir denken – auch überzeugend aufgewiesene aufklärungskritische Verdacht eines nicht nur äußerlichen Zusammenhangs zwischen subjektiver Autonomisierung und gesellschaftlicher Disziplinierung (vgl. exemplarisch SCHÄFER 1996), in den auch die Formation des Denkens selbst einverwickelt ist. FOUCAULTs historische Unterscheidung zwischen aufklärerischer Kritik und dem Projekt der Aufklärung spiegelt sich auch in der methodologischen Differenz einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘ und einer ‚Analytik der Wahrheit‘ (vgl. FOUCAULT 1990) und bieten einen überaus fruchtbaren Zugang zur Ambivalenz auch pädagogischer Grundbegriffe (vgl. RICKEN 2000). Es lässt sich kaum bestreiten, dass – exemplarisch – insbesondere der Begriff der Bildung in Komplizenschaft steht mit der ‚Geburt des modernen Subjekts‘, die FOUCAULT immer wieder als eine machstrategische Operation von gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung zu beschreiben sucht, in der Besonderung und Separierung wie Verallgemeinerung und Homogenisierung sich voneinander nicht trennen lassen. Diese von FOUCAULT bewusst gehandhabte ‚Unschärferelation‘ zwischen Macht- und Denkpraktiken ist provokativ und dient uns als Irritation und Anstoß zugleich, die praktische wie kategoriale Verwicklung auch der Pädagogik und Erziehungswissenschaft in diesen vielleicht als ‚Individualitäts-Dispositiv‘ bezeichnbaren Zusammenhang zu focussieren.⁹ Unter Rückgriff auf Michel FOUCAULT (1994, S. 250): „Das zentrale philosophische Problem ist wohl das der Gegenwart und dessen, was wir in eben diesem Moment sind. Wobei das Ziel heute weniger darin besteht, zu entdecken, als vielmehr abzuweisen, was wir sind. [...] Wir müssen neue Formen der Subjektivität zustandebringen, indem wir die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen.“

Gedanke 4: Wir nehmen einen zweiten Anlauf und betrachten Pluralität unter einer anderen Hinsicht. Denn wäre Pluralität zutreffend beschrieben als bloßes Nebeneinander verschieden möglicher Perspektiven, als deren wechselseitig immunisierte Indifferenz, so wäre unser Unbehagen damit kaum verständlich und die alte Frage nach dem Allgemeinen undifferenziert und ohne Reste zu verabschieden. An Thomas MANN angeknüpft: es besteht doch kein Zweifel, dass ich die jeweilige (und darin nichthintergehbare) Mitte meiner Welt bin;¹⁰ nur – und damit ändert sich die Szene ums Ganze – bin ich auch immer Teil der Welten anderer, schlimmer noch: durch diese allererst konstituiert und bleibend auf sie bezogen wie angewiesen, ohne damit durch sie schlicht determiniert zu sein. Weniger metaphorisch oder existentialistisch formuliert: Pluralität lässt sich nur unzureichend und verzeichnend als ‚Polylogik‘ konzipieren und muss vielmehr als ‚Sozialität‘, als problematisches ‚In-Differenz-Stehen‘ buchstabiert werden: als nur paradox denkbare Zusammenhang von Selbst- und Anderenbezug und Ineinander von singulärer Nichtvertretbarkeit und sozialer Verwiesenheit.¹¹

Eine solche differenztheoretische Perspektive ist in der Tat nicht neu und prägt die philosophischen Debatten der mindestens letzten drei Jahrzehnte, insbesondere in Frank-

reich; wenn auch solche Überlegungen dem deutschen Diskurs nicht fremd sind, so haben sie doch eher als Randthemen denn als Zentral- und Strukturprobleme im pädagogischen Diskurs ihren Platz gefunden. Wie und mit wem auch immer man Pluralität als Sozialität zu erläutern versucht – und wir nennen hier nur stichwortartig Norbert ELIAS' ‚Wir-Ich-Balance‘ (vgl. ELIAS 1987), Hannah ARENDT's Weltverständnis als ‚Zwischen‘ (vgl. ARENDT 1967) und Michel FOUCAULT's ‚Führung der Führungen‘ (vgl. FOUCAULT 1994) –, immer stößt man darin auf ein doppeltes Problem: Pluralität lässt sich ohne Reflexion des Problems der Macht nicht buchstabieren; und in methodologischer Perspektive: wer sich auf sie stützt, kann sich nicht in ihr gründen. Beides hängt miteinander zusammen und markiert Pluralität als einen kritischen, weil grundlegungsresistenten Begriff; anders formuliert: zu Pluralität ist überhaupt nur ein gebrochenes Verhältnis möglich.

Wir akzentuieren diesen Zusammenhang hier lediglich aus methodologischer Perspektive: Wird nämlich Pluralität als ‚Sozialität‘ gefasst, als nur paradox denkbare Inter-Subjektivität eines Ineinander von Subjektivität und Alterität, so verbietet sich ein konstitutionslogisches Denken von Anfang und Ende, das beides schiedlich-friedlich voneinander löst und dazwischen linear voranzuschreiten versucht: weder lassen sich in einem analytischen Rückgang auf letzte Elemente allgemeine Grundlagen identifizieren noch daraus in synthetischen Aufbauleistungen Ganzheiten deduzieren und zusammenfügen, – was sowohl einen immer wieder vorgetragenen ‚foundationalism‘¹² als auch jede Form teleologischen Denkens zum Scheitern verurteilt. Das mag abstrakt einleuchten, ist aber konkret viel schwieriger; denn: um wie viel leichter und auch (selbst)befriedigender wäre ein mächtiges Denken als kategoriale Klarheit und Transparenz der Ausgangslage, als Konsistenz und lineare Stringenz der Argumentation und schließlich als zwar ‚zwanglose‘, aber doch ‚unwidersprechbare‘ Überzeugungskraft und Totalität des Ergebnisses, bliebe – gerade im Erfolg – nicht das Unbehagen einer ‚mono-logischen‘ Konstruktion und Kolonisation?

Gedanke 5: Wer Pluralität inhaltlich so als Sozialität ernst zu nehmen versucht, sieht sich vor ein anderes Denken gestellt, das – lässt sich gerade kein Anfang und Ende ausmachen – seinen ‚Einsatz‘ (und Einstieg) benennen muss und – für uns immer wichtiger – sich auch seiner Sozialität als Denkstruktur vergewissern und als Dialog figurieren muss. Überpointiert: ‚kategoriale Ratlosigkeiten‘ sind nicht nur Ausdruck einer analytisch nicht reduzierbaren Komplexität der (vermeintlichen) ‚Sachen selbst‘, auch nicht nur Folge einer aus nichtaufhebbarer Perspektivität resultierenden ‚Unschärferelation‘, sondern auch Folge strategisch und zentrisch strukturierter Kommunikationsverhältnisse. Solange aber auch ‚Kampf um Dominanz‘ und damit verbundene Profilierung durch Abgrenzung, gar Abwertung der ‚Einsatz‘ des Denkens sind, wird vermutlich wenig Neues möglich sein. Auch das ist nicht neu und wird am Rande von Tagungen durchaus immer wieder ausgesprochen; inmitten solcher Veranstaltungen findet diese Erfahrung aber nur wenig Ausdruck.

Wir wollen – bevor wir zu Fragen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aus erziehungsphilosophischer Perspektive zurückkehren – eher stichwortartig einige konkrete Konturen eines solchen ‚ver-änderten‘ Denkens aus unserer Perspektive andeuten:

1) Denken von Pluralität impliziert für uns nicht nur die Verabschiedung eines verführerischen ‚foundationalism‘ und eine damit einhergehende Abkehr von dichotomisch-dualistischen Denkstrukturen, die unter dem Stichwort eines ‚Differenzdenkens‘ als Ausgang aus ‚identitätslogischen Prämissen‘ (vgl. GAMM 1994) bereits länger diskutiert werden,

sondern es verlangt auch die performative Praxis eines solchen ‚situierten Denkens‘: nicht – und hier nutzen wir ein Wortspiel von ESPOSITO als didaktische Hilfe¹³ – zunehmende Im-munisierung als ein In-sich-Verschließen des Denkens, sondern dessen ‚Com-munisierung‘ als Einlösung seiner Sozialität. Konkreter formuliert: Verständlichkeit und Ringen um Verständlichmachung, Riskanz eigener Falsifizierbarkeit durch ein experimentelles Denken wie ebenso problembezogene Antwort und Kritik wären die Folge; konkreter Dialog und nicht-regulierte Öffentlichkeit bekommen so eine konstituierende Bedeutung für Erkennen und Reflexion; oder – mit Unterstützung KANTS (1958, S. 280) formuliert: „Allein wie viel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl denken, wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit andern, denen wir unsere und die uns ihre Gedanken mittheilen, dächten!“

2) Solche ‚Com-munisierung‘ des Denkens schlägt sich aber ebenso unweigerlich im veränderten Charakter dessen, was – auch allgemeinpädagogisch – als Argumentation und Begründung unter Bedingungen der Pluralität gelten kann: weder Perfektion und Umfassung, Repräsentanz und Allgemeinheit noch logische Konsistenz und Stringenz können einen angemessenen Rahmen eines ‚im-perfekten‘ Denkens bilden (ARENDT 1960, S. 13), sondern rücken eher als (darin durchaus nicht verzichtbare) Momente in einen allererst noch zu entwerfenden wissenschaftstheoretischen Rahmen ein. Auch Eklektizismus und Dezisionismus lassen sich kaum als für sich selbst sprechende Vorwürfe verteilen (denn wer könnte solche Verfahren selbst schon vermeiden) (vgl. SCHNEIDERS 1985), wie ebenso bloß vorab vermerkte Perspektivität der Überlegungen gerade nicht vor Nachfrage und Kritik als Verständigungsversuchen schützt. Begründen – und darauf käme es an – hieße dann weniger ‚Zurückführen‘, sei es systematisch oder (inzwischen überwiegend) historisch, sondern ‚Hinführen‘ und ‚Einführen‘; anders formuliert: Begründungen haben einen unweigerlich didaktischen Charakter und müssen sich befragen lassen, ob sie taugen, in das, wofür argumentiert wird, selbst einzuführen. WITTGENSTEINS Metapher der nach Gebrauch zu verwerfenden Leiter mag dies illustrieren helfen (WITTGENSTEIN 1984, S. 85).

3) ‚Com-munisierung‘ des Denkens hieße dann auch, den ‚Einsatz‘ des eigenen Denkens nicht zu verschweigen; dies übersetzt sich in die Aufnahme offener Fragen und Probleme, der Beleuchtung jeweiliger Horizonte und der Präzisierung der eigenen Perspektivität, was allemal nicht immer leicht ist und wozu Fremdverstehen unabdingbar wird als Moment diskursiver Verständigung (und was sozusagen sub-kollegial allemal längst eingelöst wird). Die Kehrseite ist aber auch der Verzicht auf vielfältige Im-munisierungsstrategien, sei es durch das Vorschieben immer größerer Autoren als ‚Gewährsleuten‘, sei es durch zunehmend ausgefeilteres ‚Kulissenschieben‘ als dauerndes Referentialisieren von Bedeutung, das direkte Problemangänge allzu schnell nur als naiv disqualifiziert.

Gedanke 6: Unterbrechung des eigenen Denkens wie dialogische Neuverknüpfung mit anderen meint auch, sich ‚vom Außen‘ affizieren und beunruhigen zu lassen. In einer solchen Bewegung bekommt die Frage nach dem ‚Außen‘ eine weitere, hier letzte Bedeutung, die sich auch einem wachsenden Unbehagen an Verselbständigung und Im-munisierung der allgemeinerziehungswissenschaftlichen Reflexionen verdankt. Von ‚Außen‘ hieße dann auch: auf welches ‚Außen‘ hin? Was ist der Bezug, der Sinn unseres wissenschaftlichen Tuns, was sind mögliche ‚Effekte‘ dieses Denkens? Diese sperrigen Fragen nach dem jeweiligen ‚Außen‘ wurden traditionell als Momente des Theorie-Praxis-Verhältnisses theoretisiert, oft genug auch als strangulierende Fragen nach der prakti-

schen Relevanz des Gedachten an andere adressiert. Die vielfältigen Hinweise der Wissenschaftsforschung auf die Differenz pädagogischer Wissensformen, auf die Unvereinbarkeit pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven und die daraus allererst resultierenden enormen Vorteile reflexiver Distanzierung sind überzeugendes Plädoyer genug, die Frage nach den Effekten des eigenen Denkens nicht in dieser Weise wieder aufzunehmen. Auch die durchaus beißende Kritik eines ‚Zuviels an Moral‘ und ‚Berufsethik‘ (vgl. TENORTH 1998) kann überzeugen, solange nicht gleichzeitig geglaubt wird, den Fragen nach dem ‚Sinn‘ als unwissenschaftlichen Fragen damit ein Ende bereitet zu haben.

Sie aber wieder aufzunehmen verlangt nicht nur Mut, sondern auch Erhöhung von Reflexivität – und nicht deren Ersetzung durch Moral oder positionierende Parteilichkeit. Mit ARENDT formuliert: allein Weltbezug als Streit um das „Zwischen“ der Menschen (ARENDT 1960, S. 7) vermag die Gleichzeitigkeit von Weltflucht und denkerischer Souveränität zu unterbrechen (ebd., S. 15); dies aber mit bloßen (positionalen) Interessen gleichzusetzen oder gar als unwissenschaftlich abzutun, zeugt eher von halbiertem Denken. Vielmehr ginge es erziehungswissenschaftlich darum, den ‚pädagogischen Stoff‘ nicht bloß zu historisieren oder reflexionstheoretisch zu isolieren und still zu stellen, sondern selbst als ‚Medium sozialer Prozesse‘ (GAMM 2000, S. 227) zu begreifen, die sich gerade nicht unabhängig von unseren Reflexionen vollziehen.

Gedanke 7: Was folgt aus dem hier aus erziehungsphilosophischer Perspektive Angedachten für Funktion und Aufgabenstellung einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft? Lösungen – das sagt sich immer so leicht, ist aber eigentlich sehr unangenehm – haben wir keine; drei (erste) perspektivische Vorschläge wollen wir formulieren:

1) In inhaltlicher Sicht scheint uns die Aufgabe, das Problem menschlicher Pluralität aus seiner traditionellen Fassung als ein Allgemeines und seiner gegenwärtig dominanten polylogischen Interpretation zu lösen und als paradoxe Sozialität zu kennzeichnen, noch nicht genügend reflektiert; zugleich wird dabei bedeutsam sein, inwieweit es gelingt, den Machtbegriff als eine unverzichtbare und gerade nicht bloß negativ auszulegende (auch pädagogisch relevante) Kategorie aufzunehmen. Damit verbunden wäre ebenfalls die selbstkritische Analyse der Einverwicklung sowohl von Pädagogik als auch der Erziehungswissenschaft in das, was wir – durchaus unbeholfen – als ‚Individualitäts-Dispositiv‘ bezeichnet haben.

2) In methodologischer Sicht gälte es dann, den Charakter des Denkens als einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘ immer wieder neu zur Geltung zu bringen und auch wissenschaftstheoretisch zu begründen; das hieße aber auch, eine Sozial- und Machtgeschichte der pädagogisch und erziehungswissenschaftlich etablierten ‚Analytiken der Wahrheit‘ als (disziplinären) Versuchen der ‚Regulierung von Pluralität‘ zu schreiben.

3) In disziplinärer Sicht käme es schließlich darauf an, den kräftebindenden (und selbstblockierenden) ‚Kampf um Dominanz‘ beizulegen und – statt eines traditionell (essentialistisch gedachten) Allgemeinen – das Bewusstsein eines (praktisch konstituierten) ‚Gemeinsamen‘¹⁴ zu schärfen, indem – zunächst – alle hier vertretenen Perspektiven als weder vor- noch nachrangige Teildisziplinen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft anerkannt werden. Ist aber Allgemeine Erziehungswissenschaft – wie TENORTH formulierte – auch das ‚Gedächtnis der Disziplin‘ (TENORTH 1998, S. 89), so ginge es dann auch darum, alte Fragen (der Allgemeinen Pädagogik) nicht schlicht aufzugeben, sondern als Provokation wach zu halten; damit wäre der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ne-

ben intradisziplinärer Theorie- wie Kategorialreflexion und interdisziplinärer (Problem- wie Theorie-)Situierung mit der (neuerlich zu bedenkenden) Frage nach dem All-Gemeinen (als ‚communitas‘) auch die Aufgabe der Reflexion ihres Bezugs zum ‚Außen‘ aufgetragen und damit die Erneuerung der Idee einer Kritischen Erziehungswissenschaft, – allerdings ‚ohne Fundament‘. – Warum also nicht doch viele, systematisch argumentierende wie fragend auf ein ‚Außen‘ bezogene ‚pädagogische Grundgedankengänge‘ entwickeln?

Anmerkungen

- 1 Der folgende Text ist die (aus dokumentarischen Gründen) nur sehr geringfügig bearbeitete Fassung eines gemeinsamen Vortrags auf der ersten Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE vom 28. Februar bis zum 2. März 2001 in Dortmund. Die hier entwickelten Überlegungen sind in enger Zusammenarbeit während einer ‚research fellowship‘ von Norbert RICKEN an der Katholieke Universiteit Leuven entstanden und wurden in Dortmund gemeinsam (zwischen den jeweiligen Gedanken abwechselnd) vorgetragen.
- 2 Die Anforderung einer Habilitation ist in der Tat eine Besonderheit im deutschsprachigen Raum, die – nach der Qualifikation als Wissenschaftler/in durch die Promotion – als eigene (Lehr-)Berechtigung zuerkannt wird, durch die institutionalisierte Disziplin autorisiert die eigene Disziplin vertreten und in ihrem Namen sprechen zu dürfen. Weder in den angelsächsischen noch in anderen europäischen wie u.a. den niederländischen Ländern gibt es eine ähnliche besondere Berechtigung und Qualifikation; allein in Frankreich lässt sich eine vergleichbare Doppelstruktur beobachten: dort gibt es neben dem (mit der Dissertation vergleichbaren) ‚Doctorat lettre‘ offiziell auch das ‚Doctorat d’Etat‘ als Qualifikationsmöglichkeit; es ist aber – in deutlichem Gegensatz zu deutschen Praktiken – keine notwendige Voraussetzung für den Hochschullehrerberuf und spielt daher inzwischen bei der Besetzung von Stellen keine Rolle mehr.
- 3 Auch hier hilft ein europäisch geweiteter Blick: während insbes. in den angelsächsischen, französischen und niederländischen Ländern junge Wissenschaftler(innen) als ebensolche bezeichnet werden (vgl. u.a. ‚junior‘ und ‚senior researcher‘), markiert der Sprachgebrauch in Deutschland eine tiefergehende Differenz: in ‚Nachwuchs‘ schwingt nicht nur die Alters- und Generationendifferenz mit, die die älteren und erfahreneren von den jüngeren Wissenschaftlern trennt; vielmehr markiert diese Formulierung, die gerade nicht bloß komparativ-relational (z.B. älter-jünger, erfahrener-weniger erfahren etc.) strukturiert ist, einen zentrisch-hierarchischen Blick der legitimen ‚Er-Wachsenen‘ auf die noch nicht genügend erwachsenen ‚Nach-Wachsenden‘.
- 4 Die seit 1994 sich verschärfende Diskussion um Status und Funktion der Allgemeinen Pädagogik/ Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist nicht nur selbstverständliches Moment disziplinärer Dauerreflexionen (wie sie als Selbstvergewisserung zu allen Zeiten angestellt werden; vgl. exemplarisch BALLAUFF 1984 und FISCHER 1984 wie die Diskussion um die Möglichkeit eines ‚pädagogischen Grundgedankengangs‘ in PEUKERT/SCHUEERL 1991 wie auch – exemplarisch – die Befunde der Kommission Wissenschaftsforschung in ZEDLER/KÖNIG 1989), sondern auch Folge einer doppelten Umstrukturierung der Disziplin selbst: die Ausdifferenzierung der vielen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft hat gerade nicht bloß zu einem ‚Zerfall‘ der ‚Allgemeinen Pädagogik‘, sondern auch zur Ausdifferenzierung und Etablierung einer ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ geführt, die aber durch wissenschaftspolitisch initiierte Verteilungskämpfe um Ressourcen gerade vonseiten anderer starker Teildisziplinen (wie z.B. der Sozialpädagogik) neuerlich befragt wird (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994). Einen (auch dokumentarisch) guten Überblick dazu bieten BRINKMANN/PETERSEN 1998 wie auch WIGGER 1996.
- 5 Vgl. dazu die (selbst)kritischen Überlegungen von RUHLOFF 1993a und 1993b, MEYER-DRAWE 1994 wie auch KOCH 2000, die die Unmöglichkeit solcher Totalisierungsleistungen reflektieren, ohne damit selbst systematisches Nachdenken außer Kraft zu setzen.
- 6 Vgl. dazu exemplarisch nur die Arbeiten von KRON 1991, LENZEN 1994 und 1999, GUDJONS 1995, BREINBAUER 1996 wie jüngst OELKERS 2001 und der von KRÜGER (1999) herausgegebene vierbändige ‚Einführungskurs Erziehungswissenschaft‘, die sich allesamt lesen lassen als – mehr oder weniger

- gelungene – Versuche, den Zusammenhang der Disziplin nachzuzeichnen und – mehr oder weniger – systematisch und (grund)begrifflich zu begründen, – kurz: Versuche, einer implizit durchaus für möglich gehaltenen Allgemeinen Pädagogik jeweilige Kontur zu verleihen.
- 7 Die Liste der im Deutschen Studien Verlag unter dem Reihentitel ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ erschienenen (Kommissions-)Publikationen mag diese Einschätzung belegen (vgl. exemplarisch den bisher letzten Band MASSCHELEIN/RUHLOFF/SCHÄFER 2000). Vgl. zur hier nur andeutbaren differenztheoretischen Transformation (einführend) KIMMERLE 2000 wie auch (exemplarisch) die Arbeiten von GAMM 1994 (und 2000), in der die Kritik eines identitätstheoretischen Denkens [mit der bestimmungslogischen Annahme, „die Welt im Rahmen eindeutiger Kategorien verstehen und begreifen zu können“ (GAMM 1994, S. 12)] mithilfe der Reflexion einer durchgängigen, unaufhebbaren ‚Unbestimmtheit‘ entwickelt und mit anderen Begriffen wie „Nichtidentisches“, „Bewusstsein der Differenz“, „Denken des Außen“ oder das „Andere der Vernunft“ (ebd.) verknüpft wird.
 - 8 Vgl. dazu exemplarisch die Arbeiten von MEYER-DRAWE 1990 wie 1998, WIMMER 1992, MASSCHELEIN/WIMMER 1996, RICKEN 1999 wie SCHÄFER 1999 und 2000.
 - 9 Durch die genealogische Weiterung der archäologischen Analysen FOUCAULTS lassen sich mit der Moderne einsetzende bzw. sich verändernde Denkmuster und Machtpraktiken so in einen Zusammenhang bringen, dass *beide* als Operationen ‚gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung‘ (FOUCAULT 1994, S. 250) verstehbar werden können; dann aber können die im Denken vollzogenen Bestrebungen der analytischen Reduktion (auf kleinste Einheiten zu Zwecken einer Letztbegründung) und der synthetischen Konstruktion des Ganzen als einer (universal-verbindlichen) Totalität (dem Allgemeinen) mit den analogen Machtstrategien der Vereinzelung wie Trennung der Individuen und der Konstruktion des Sozialen durch (internalisierte) Verallgemeinerung (z.B. in den vertragstheoretischen Schriften der Neuzeit) als Momente eines umgreifenden Dispositivs gelesen werden, das wir hier – probenhalber – als ‚Individualitätsdispositiv‘ bezeichnet haben. Auch die an anderen Stellen (vgl. FOUCAULT 1990, 1992) entwickelten methodologische Unterscheidung zwischen einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘ und einer ‚Analytik der Wahrheit‘ (vgl. FOUCAULT 1990) entspricht der historischen Kennzeichnung der Aufklärung als (negativer) ‚Kritik‘ und einem (positiven) ‚Projekt‘ (vgl. FOUCAULT 1992) der Errichtung einer neuen Ordnung der Vernunft.
 - 10 Aus der (bereits zitierten) Zuspitzung der von Thomas MANN formulierten Einsicht der Pluralität der Welten(mitten) und der mit ihr verbundenen Relativität der jeweiligen Wahrheiten, die – je nach Kontext – sowohl als Kritik der einen dominierenden Wahrheit (immerhin spricht hier Joseph als Sklave gegenüber einem Vertreter seines Besitzers) wie auch als problematische Indifferenz gelesen werden können, treibt Mann das dadurch allererst aufgeworfene Problem heraus – „Denn unsere Kreise sind nicht [so] weit voneinander, dass sie sich nicht berührten“ (MANN 1960, S. 666) – und formuliert es als ‚Ineinanderrückung‘ oder ‚Verschränkung‘ (ebd., S. 666) dieser Kreise, die allerdings – weil Gottes Tat (ebd.) – den Menschen unbegreiflich und entzogen bleibt.
 - 11 Pluralität als differente Sozialität lässt sich weder bloß struktural noch individual erläutern; damit aber verschiebt sich der Focus von der identitätslogischen Annahme eines Grundbegriffs hin zur Reflexion einer paradoxen Differenzstruktur: Sozialität – so die hier vertretene Perspektive – ist ausschließlich durch Differenzen strukturiert, die als und in Relationen praktiziert (!) werden und so ein ‚Zwischen‘ allererst konstituieren. Vgl. dazu auch die von Hannah ARENDT (1967, S. 14) angestellten Überlegungen zum „Faktum der Pluralität“ nicht nur als „conditio sine qua non“, sondern insbesondere als „conditio per quam“ (ARENDT 1967, S. 15), so dass erst in der praktischen Handhabung der paradoxen Gleichzeitigkeit von „Gleichheit und Verschiedenheit“ (ARENDT 1967, S. 164) als praktischen Verbindungen und Distanzierungen „Welt“ – als Inbegriff eines ‚menschlichen Zusammens‘ (ARENDT 1967, S. 27; 1960, S. 51): „das nämlich, was zwischen den Menschen entsteht“ (ARENDT 1960, S. 16f.) – „durch Zusammenhandeln konstituiert wird“ (ARENDT 1960, S. 15). Betont sei ausdrücklich, dass (daher als ‚Inter-Subjektivität‘ nur paradox denkbare) Sozialität insofern weder essentialistisch (bzw. substantial) und als ‚Besitz eines Gemeinsamen‘ noch bloß funktionalistisch gedacht werden kann, sondern praktisch (und insofern praxeologisch) verstanden werden muss (vgl. dazu auch BOURDIEU 1987).
 - 12 Wir verstehen unter ‚foundationalism‘ nicht so sehr die mit ‚Fundamentalismus‘ übersetzte und markierte Problematik der (Selbst-)Absolutsetzung von (zumeist religiösen) Weltanschauungen, sondern – im Rückgriff auf die angelsächsische Diskussion (vgl. RORTY 1989) – die Denk-Bestrebungen, im Rückgang (analytische Reduktion) auf ein Letztes Gewißheit zu finden (Letztbegründungsproblematik) und von dort her im Aufbau des Ganzen als (und zu) einem Allgemeinen (synthetische Konstruk-

- tion) unbedingte Verbindlichkeit begründen zu können (Universalismusproblematik); ‚foundationalism‘ ließe sich daher angemessener als ein doppeltes und insofern umfassendes ‚Gründungs- und Sicherungsbestreben‘ kennzeichnen (vgl. dazu auch Anm. 9 wie kritisch HAAFTEN/SNIK 1994, S. 74ff.).
- 13 Vgl. dazu ausführlicher die Überlegungen bei ESPOSITO 2000, der die Frage nach der ‚Communitas‘ (als praktizierter ‚Gemeinschaft‘) diesseits zweier (dominanter) Immunisierungsformen – eines Universalismus des Allgemeinen und eines Individualismus des je Eigenen – zu entfalten sucht; Ausgangspunkt dabei ist die Überlegung durchgängiger Sozialität, so dass weder ‚eine Stimme‘ noch bloß ‚viele Stimmen‘ (nebeneinander) bereits Sozialität als ‚communitas‘ konstituieren, sondern diese erst in der mit der Stimme erhobenen Forderung, dem und den Anderen nicht nur zuzuhören, sondern ihnen eine Antwort zu schulden, realisiert wird. Vgl. dazu auch die sprachlichen Anspielungen auf ‚munus‘ (lat.) als ‚Gabe‘ wie ‚Schuld‘ und ‚Pflicht‘ (ESPOSITO 2000, S. 13-34, bes. 16-19).
- 14 Insbesondere diese (hier unbearbeitet gebliebene) Formulierung des ‚Gemeinsamen‘ hat im Anschluss an den Vortrag für eine kontroverse Diskussion gesorgt: nicht nur der durch „statt“ hier oppositional formulierte Kontrast zwischen „Kampf um Dominanz“ und „Bewußtsein des Gemeinsamen“ hat Widerspruch hervorgerufen, sondern auch die im Begriff des „Gemeinsamen“ (wie in dieser Kontrastierung) implizierten Bedeutungen – einer vermeintlichen Homogenität und Machtabwesenheit wie ideologischer Harmonie – wurden (als bloß appellative und dann hilflose Moralisierung) kritisiert. Wir stimmen dieser Kritik (auch und gerade nach den bisherigen Ausführungen, vgl. *Gedanke 6* wie Anmerkung 11) zu, geben aber auch zu bedenken, dass das hier Formulierte zunächst anders perspektiviert war: als Akzentuierung der allgemeinpädagogischen Aufgabe (der Reflexion ihres „Außen“-Bezugs) als einer ‚gemeinsamen‘ (im Sinne einer praktisch miteinander verbindenden) gegen ‚Wirkungslosigkeit‘ durch andauernden Selbstbezug und Selbstblockierung. Zugleich – und so wurde das hier Formulierte in der Diskussion überwiegend wahrgenommen – war damit aber auch deren Perspektive angedeutet: die (insbesondere allgemein)erziehungswissenschaftliche Aufgabe, das Problem der Pluralität und Sozialität als Frage nach der ‚Communitas‘ aufzunehmen und aus einer pädagogischen Perspektive als Reflexion der (praktischen) Rekonstruktion des Sozialen zu analysieren wie kritisch wachzuhalten und damit aus seiner Verschließung durch die ‚Antwort des Allgemeinen‘ herauszulösen. In dieser zweiten Lesart aber ermöglichen die benannten Kritiken eine wichtige Präzision: in der Tat legt das ‚Gemeinsame‘ immer wieder substantialische bzw. essentialistische Vorstellungen eines allen ‚gemeinsamen‘ (und insofern je eigenen) Besitzes oder gar Wesens nahe (das, was allen ‚gemein‘ ‚ist‘ bzw. ‚sein‘ sollte, und diese abgrenzt von den Anderen; vgl. dazu auch das ahd. bzw. mhd. ‚sama‘ oder ‚sam‘ als Affinität ([Wesens-]Verwandtschaft) zwischen den in Beziehung Gesetzten: ‚gemein-sam‘) und bietet wenig Resonanz für eine differenz- wie und praxistheoretische Interpretation von Sozialität. Gleichzeitig hat die anschließende Diskussion auch eine Ratlosigkeit verdeutlicht, dass uns kein Wort für den von uns anvisierten Problemkreis einer ‚differenten Sozialität‘ zur Verfügung steht, das das Gemeinte auch begrifflich angemessen formulierte: weder der (in den Köpfen historisch immer noch belastete) deutsche Begriff der ‚Gemeinschaft‘ noch die (ebenfalls besetzte) Verdeutschung in ‚Kommunität‘ lassen erkennen, dass damit bezeichnete Sozialität ausschließlich über Differenzen (und damit gerade nicht als Homogenität) konstituiert wird. In anderen Sprachen hingegen erregen diese Begriffe – vgl. ‚communité‘, ‚community‘ oder ‚communitas‘ – weniger Unruhe und Widerstand; vgl. dazu auch die gerade nicht kommunitaristischen Texte zu einer politischen Philosophie der ‚Gemeinschaft‘ (VOGL 1994).

Literatur

- ARENDT, H. (1960): Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. Rede über LESSING. – München.
- ARENDT, H. (1967): Vita activa oder Vom tätigen Leben [1958]. – München.
- BALLAUFF, T. (1984): Ist systematische Pädagogik heute noch möglich und notwendig?. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60. Jg., S. 425-441.
- BENNER, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns [1987]. – 4. Aufl. – Weinheim.
- BOURDIEU, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft [1980]. – Frankfurt/M.
- BREINBAUER, I. (1996): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. – Wien.

- BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.) (1998): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. – Donauwörth.
- DILTHEY, W. (1938): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft [1888]. In: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. – Bd. VI. – Leipzig, S. 56-82.
- DILTHEY, W. (1960): Grundlinien eines Systems der Pädagogik [1884/1894]. In: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. – Bd. IX. – Stuttgart, S. 167-238.
- ESPOSITO, R. (2000): *Communitas. Origine et destin de la communauté*. – Paris.
- FISCHER, W. (1984): Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik. Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60. Jg., S. 411-424.
- FLITNER, W. (1950): Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950.
- FOUCAULT, M. (1990): Was ist Aufklärung? [1984]. In: ERDMANN, E./FORST, R./HONNETH, A. (Hrsg.): *Ethos der Moderne. FOUCAULTS Kritik der Aufklärung*. – Frankfurt/M., S. 35-54.
- FOUCAULT, M. (1992): Was ist Kritik? [1978]. – Berlin.
- FOUCAULT, M. (1994): Das Subjekt und die Macht [1982]. In: DREYFUS, H. L./RABINOW, P.: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. – Frankfurt/M., S. 241-261.
- GAMM, G. (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. – Frankfurt/M.
- GAMM, G. (2000): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. – Frankfurt/M.
- GUDJONS, H. (1995): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. – 4. Aufl. – Bad Heilbrunn.
- HAAFTEN, W. VAN/SNIK, G. (1994): Allgemeinbildung als Entprovinzialisierung des Denkens. In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralismus in der Erziehung und Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, S. 65-82.
- HEYTING, F. (1994): Konstruktiver Pluralismus – Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralismus in der Erziehung und Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, S. 101-120.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralismus in der Erziehung und Erziehungswissenschaft*. – Weinheim.
- KANT, I. (1958): Was heißt: Sich im Denken orientieren [1786]. In: KANT, I.: *Werke*. Hrsg. v. W. WEISCHDEL, Bd. III. – Wiesbaden, S. 267-283.
- KEINER, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. – Weinheim.
- KIMMERLE, H. (2000): *Philosophien der Differenz. Eine Einführung*. – Würzburg.
- KOCH, M. (2000): Allgemeine Pädagogik als ‚Governance‘? Programmatische Skizze einer allgemein-pädagogischen Entwicklungslinie. In: ABELDT, S./BAUER, W./HEINRICHS, G./KNAUTH, T./KOCH, M./TIEDEMANN, M./WEISSE, W. (Hrsg.): *... was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein*. *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. – Mainz, S. 495-506.
- KRON, F. W. (1991): *Grundwissen Pädagogik [1987]*. – München.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.) (1994): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. – München.
- KRÜGER, H.-H. (Hrsg.) (1999): *Einführungskurs Erziehungswissenschaft, 4 Bde.* – 2. Aufl. – Opladen.
- LENZEN, D. (1991): Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, S. 109-125.
- LENZEN, D. (1993): Pädagogik – eine kultische Form der Inszenierung von Paradoxien? Vom paradoxen zum polydoxen pädagogischen Denken. In: MARESC, R. (Hrsg.): *Zukunft oder Ende. Standpunkte – Analysen – Entwürfe*. – München, S. 206-224.
- LENZEN, D. (Hrsg.) unt. Mitarb. v. ROST, F. (1994): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. – Reinbek.
- LENZEN, D. (1999): *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. – Reinbek.
- MANN, T. (1960): *Joseph und seine Brüder*. In: MANN, T.: *Gesammelte Werke in dreizehn Bänden*. – Bd. IV. – Frankfurt/M.
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, M. (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. – St. Augustin.

- MASSCHELEIN, J./RUHLOFF, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.) (2000): Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs. – Weinheim.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ichs. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1994): Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 361-369.
- MEYER-DRAWE, K. (1998): Streitfall ‚Autonomie‘. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1: Frage nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. – Baltmannsweiler, S. 31-49.
- OELKERS, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. – Weinheim.
- PEUKERT, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.) (1991): Wilhelm FLITNER und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). – Weinheim.
- RANG, A. (1994): Pädagogik und Pluralismus (Abschiedsvorlesung 1993). In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralismus in der Erziehung und Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 23-50.
- RICKEN, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. – Würzburg.
- RICKEN, N. (2000): In den Kulissen der Macht: Anthropologien als figurierende Kontexte pädagogischer Praktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 76. Jg., S. 425-454.
- RÖHRS, H. (Hrsg.) (1979): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. – Wiesbaden.
- RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.) (1989): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm FLITNER zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. – Frankfurt/M.
- RORTY, R. (1989): Kontingenz, Ironie, Solidarität. – Frankfurt/M.
- RUHLOFF, J. (1993a): EINE Allgemeine Pädagogik? [1990]. In: FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. – St. Augustin, S. 57-64.
- RUHLOFF, J. (1993b): Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? In: FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. – St. Augustin, S. 65-79.
- SCHÄFER, A. (1996): Art. Erziehungsphilosophie. In: Handbuch kritische Pädagogik. Hrsg. v. A. BERNHARD u. L. ROTHERMEL. – Weinheim, S. 120-131.
- SCHÄFER, A. (1999): Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst. – Opladen.
- SCHÄFER, A. (2000): Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorien. – Opladen.
- SCHNEIDERS, W. (1985): Vernünftiger Zweifel und wahre Eklektik. Zur Entstehung des modernen Kritikbegriffs. In: studia leibnitiana, 17. Jg., S. 143-161.
- TENORTH, H.-E. (1998): Theorie, nicht Moral ist das Defizit. Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. – Donauwörth, S. 87-100.
- TREML, A. K. (1987): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. – Stuttgart.
- TREML, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Über Erziehung und Unterricht. – Stuttgart.
- VOGEL, P. (1991): System – die Antwort der Bildungsphilosophie? In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 333-345.
- VOGEL, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 157-180.
- VOGL, J. (Hrsg.) (1994): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. – Frankfurt/M.
- WIGGER, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 915-935.
- WIMMER, M. (1992): Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In: MEYER-DRAWE, K./PEUKERT, H./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. – Weinheim, S. 151-180.
- WITTGENSTEIN, L. (1984): Tractatus logico-philosophicus [1918]. In: WITTGENSTEIN, L.: Werkausgabe. – Bd. 1. – Frankfurt/M., S. 7-85.
- ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.) (1989): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. – Weinheim.

Anschriften der Verfasser: Prof. Dr. Jan Masschelein, Centrum voor fundamentele pedagogiek, KU Leuven, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven, E-Mail: jan.masschelein@ped.ku.leuven.ac.be

Dr. Norbert Ricken, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48143 Münster, E-Mail: norbert.ricken@uni-muenster.de.

Michael Wimmer

Pädagogik als Kulturwissenschaft

Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Ausgehend von einer schlaglichtartigen Charakterisierung gegenwärtiger Transformationsprozesse, die nicht nur zu grundlegenden Wandlungen in den gesellschaftlichen Verhältnissen und im kulturellen Selbstverständnis geführt haben, sondern auch die Prämissen ihrer begrifflichen Identifizierbarkeit und einer reflexiven Selbstvergewisserung erschüttern, wird die interne Situation der Erziehungswissenschaft skizziert, die sich ebenfalls dilemmatisch darstellt. Denn zum einen haben neuere Theorieentwicklungen die Geltung bisheriger Voraussetzungen und Lösungen fragwürdig werden lassen, zum anderen sind der Erziehungswissenschaft neue Probleme zugewachsen, die aber ihre Kohärenz und Konsistenz in Frage stellen, so dass wieder und erneut die Fragen nach ihrer Aufgabe und nach der Möglichkeit einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Reflexion zur Klärung anstehen. Angesichts dieser Problemsituation wird die programmatische These zur Diskussion gestellt, dass sich für die Bearbeitung der aufgeworfenen Fragen neue Möglichkeiten ergeben, wenn eine kulturwissenschaftliche Perspektive eingenommen wird. Zum einen könnte eine kulturwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft als ein hegemoniefreier Diskursraum und Rahmen für die Pluralität und Heterogenität pädagogischer Theorien und Diskurse verstanden werden. Ebenso aber würde eine inhaltliche Orientierung ermöglicht, die in Abgrenzung zu soziologischen, ethnologischen oder geisteswissenschaftlichen Kulturtheorien als eine differenztheoreti-

Summary

Pedagogy as a Cultural Science: programmatic thoughts on the status of General Education Theory (Allgemeine Erziehungswissenschaft)

Firstly, current transformation processes will be briefly sketched. These have not only lead to fundamental changes in societal relationships and cultural identity, but also rocked the very premises of the certainty with which they can be identified. Following on from this, the internal situation of the discipline Educational Science (*Erziehungswissenschaft*) will be outlined. It too can only be seen in the form of a dilemma. On the one side, new theoretical developments have called into question the validity of accepted assumptions and solutions. On the other, new problems have emerged for the discipline, which call into question its own coherence and consistency. This has resulted in an uncertainty as regards the tasks and possibilities of a critical reflexion on Educational Science. In the face of this problematic situation, this paper argues that new possibilities for the treatment of these complex questions can be found, if an Educational Science is seen from the perspective of a cultural science. Firstly, an Educational Science, which takes up a cultural science perspective, would enable the emergence of an open, hegemony-free place of discourse that would present a framework for the plurality and heterogeneity of pedagogical theories and discourses. Secondly, it would also facilitate a substantive orientation, which could be difference-theoretically qualified against sociological, ethnological or *geisteswissenschaftliche*

sche qualifizierbar wäre, insofern unter Kultur kein homogenes und identitätsstiftendes Sinnzentrum zu verstehen ist, sondern ein differenzieren-der Entzweigungsmechanismus. Ausgehend von einem erst noch auszuarbeitenden in sich pluralen und differenten Kulturbegriff könnte es der Erziehungswissenschaft eventuell gelingen, ihre sie selbst gefährdenden Verwicklungen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zu dekonstruieren und jenseits der Alternative von Affirmation und Kritik die Idee einer kritischen Erziehungswissenschaft zu erneuern.

cultural theories – so long as culture is not understood in the sense of a homogeneous, identity-building concept, but instead as a differential, dividing mechanism. On the basis of a plural and differential definition of culture – which is yet to be properly developed, it might be possible for Educational Science to deconstruct its entwinement with societal developments, which are a danger unto itself, and to renew the idea of a Critical Educational Science, which could be found beyond the restrictive alternatives of affirmation or criticism.

In den folgenden Überlegungen will ich versuchen, einen Rahmen zu skizzieren, in dem die verschiedenen Forschungsrichtungen der Erziehungswissenschaft zusammenarbeiten könnten und zugleich interdisziplinäre und internationale Fragen und Probleme kommunikativ vermittelbar sind. Vorwiegend geht es mir allerdings um eine mögliche Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, ohne den Anspruch erheben zu wollen, ein bereits ausgearbeitetes Programm vorzustellen. Vielmehr will ich der Frage nachgehen, wie es der erziehungswissenschaftlichen Reflexion angesichts der internen Situation der Disziplin vielleicht gelingen kann, die Herausforderungen unserer Zeit aufzunehmen und angesichts der globalen Transformationsprozesse ein kritisches Selbstverständnis zurückzugewinnen, das sie partiell verloren zu haben scheint. Dabei wird sich, wie ich hoffe, zeigen, dass die Zerfaserung und Pluralisierung der Erziehungswissenschaften und der Verlust ihrer Einheit im Sinne eines alles umgreifenden Diskurses einer Allgemeinen Pädagogik weniger ein Manko darstellt, als vielmehr eine Chance. Nach einer kurzen Charakterisierung der allgemeinen Situation (Außenperspektive) soll die sich daraus ergebende Aufgabenstellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft umrissen (Innenperspektive) und kurz die Möglichkeit einer kulturwissenschaftlichen Perspektive vorgestellt werden.

1 Transformationsprozesse von Raum und Zeit und das Versagen der Begriffe

Es ist uns nicht mehr gegeben, unsere Zeit auf einen Begriff zu bringen. Kein Name könnte noch als Begriff des Ganzen dienen wie ehemals „Das Kapital“¹, denn „unsere Zeit“ ist keine einfache Einheit mehr, in der eine selbstverständliche Verbindung als Grundlinie einer individuellen wie sozialen Identität wurzelt, über der sich dann die Besonderungen und individuellen wie generativen und geschlechtlichen Differenzen aufbauen. Zeitgenossenschaft als das die Verschiedenheit der Lebenswelten, Biographien, Geschlechter und Generationen übergreifende ist allenfalls noch als Datum gegeben, nicht mehr als ein Horizont, der die Rede von einem *Wir* oder *Uns* a priori legitimierte, weil er für alle gleichermaßen die Sichtbarkeit und Erfahrbarkeit von Welt begrenzte und als letzter gemeinsamer Bezugspunkt der individuellen Biographien in Anspruch genommen werden könnte.

„Wir“ leben in verschiedenen Welten, denn was das Zusammengehören konstituiert und dem „Wir“ eine Bedeutung oder einen Inhalt geben würde, ist heute unklarer als je zuvor. Das Verbindende kommt weder durch die verschiedenen Identifikationen, die immer zu einer Pluralität von „Wir-Gemeinschaften“ führen, noch durch das einfache Zusammen-auf-der-Welt-sein und die terrestrische Zeitgenossenschaft allein zustande. Die fundamentalste Voraussetzung des Denkens und der Existenz – jedenfalls wie es die Philosophie seit PARMENIDES verstanden hatte – ist damit selbst fragwürdig geworden, nämlich dass es *ein* Sein gibt und dass wir Zeit haben, uns darüber klar zu werden, was es heißt zu leben und wie zu leben sei, was wir sind und sein wollen.

Die Kohärenz von Ich und Welt ist gestört², und alle begründungstheoretisch relevanten Begriffe sind dabei, ihre Geltung zu verlieren. Dies ist kein Bekenntnis zum Nihilismus oder zum Agnostizismus, es geht auch nicht um das Ende der Theorie oder der Arbeit am Begriff, sondern darum, die Situation zu verstehen und die Aufgabe zu erkennen, die der Pädagogik in ihr zukommt. Beide befinden sich in einem Transformationsprozess, dessen Logik es mit sich bringt, dass die Theorie-Mittel, ihn zu begreifen, selbst von ihm betroffen sind. Dazu einige Stichworte:

1. Die Ausdifferenzierung des Wissens und der Wissenschaften hat zu *pluralen Wissensformen* und Diskursarten geführt, die sich nicht mehr ihrer Einheit und Zugehörigkeit zu einem Ganzen sicher sein können (vgl. LYOTARD 1982). Denn jede Theorie erzeugt ihre eigene Perspektive auf den Gegenstand und bringt zugleich die Kriterien mit, an denen allein ihre Geltung und Legitimität überprüft werden kann, so dass keine mehr behaupten kann, den Gegenstand an sich zu kennen und gleichsam als Prüfkriterium für die Richtigkeit ins Feld führen zu können.
2. Einerseits werden *Wissen und Sprache* zunehmend als zentrale Medien gesellschaftlicher Integration erkannt, aber mit den gesellschaftlichen Veränderungen geht eine kategoriale Zersetzung des Wissens einher (vgl. GAMM 1999). Betroffen sind Substanz-, Relations- und Modalkategorien: Jeder *objektive Bezugspunkt* wird durch Referenzverlust bedroht, die durch *kausale Verknüpfungen* verbürgte Sicherheit des Weltzusammenhangs ist einem Interpretationspluralismus gewichen, und die Verbindung von *Möglichkeit und Wirklichkeit* ist ausgehakt durch unbestimmbare Kontingenz (vgl. RICKEN 1999), die durch keine Vorzeichnung im Wirklichen vorhersehbar ist und für die keine vorgebahnten Lösungswege existieren.
3. Die in dichotom strukturierten Oppositionsrelationen operierende Bestimmungslogik stößt auf innere *Grenzen der Bestimmbarkeit*, auf ein allen Bemühungen widerstehendes Unbestimmbares (vgl. GAMM 1994). Außerdem sieht sie sich auf dem eigenen Boden mit dem Unlogischen und Paradoxalen konfrontiert als etwas ihr selbst Zugehörigem.
4. Die Krise der Bestimmungslogik führt dazu, dass das *Verhältnis zur Differenz* zum Problem wird. Nicht mehr scheint es möglich zu sein – wenn es das denn je war –, Unterscheidungsoperationen von den unterschiedenen Seiten aus zu betrachten, d.h. von den Identitäten des Unterschiedenen auszugehen, als gäbe es das Eine und das Andere als solche. Vielmehr sind die medialen Bedingungen und diskursiven Operationen selbst mit zu reflektieren, durch die ein Unterschied erst sichtbar wird. Das gilt auch und in besonderem Maße für die Erfassung von Transformationsprozessen, zumal man bei ihnen das Ende noch gar nicht kennt und sich das Neue noch nicht einmal verhüllt zeigt.

5. Die *technischen Mittel* haben sich aus ihrer dienenden Stellung emanzipiert, insofern sie sich in den angetragenen Zwecksetzungen nicht mehr verbrauchen. Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben die Allmachtsvorstellung des Menschen als Herrscher über die Technik widerlegt. Die Maschine schreibt mit an den Gedanken, und das Ungedachte der Technik (vgl. KITTLER/THOLEN 1989) fungiert als Wirklichkeitsgenerator. Medien als historisches A priori der Sinneswahrnehmung (vgl. BOLZ 1987) prägen unsere Erfahrungsmuster (vgl. HÖRISCH/WETZEL 1990), die weder durch Phänomenologien noch durch Konsumentenstandpunkte einholbar sind. Damit ist jede strikte Trennung von Interaktion und Zweckrationalität, Humanität und Technologie problematisch. War Kommunikation so gesehen schon immer auch Kommunikationstechnologie (vgl. KITTLER/THOLEN 1989), gibt es keinen Ort mehr, der nicht ans Netz der Macht angeschlossen wäre. Nicht der Mensch verkörpert sich in der Technik, sondern es sind die Techniken³, die Leute erst zu Subjekten machen, indem sie die Erfahrung vorgängig programmieren und die Denkformen prägen.
6. Die fortschreitende Technisierung und Vermarktung von Selbst, Natur und Gesellschaft führt zum tendentiellen Verlust des Anderen wie des moralischen Subjekts in Gestalt marktförmiger Identität (vgl. GAMM 1997), indem die offene Anerkennungs-dialektik, in der unendliche Verpflichtung und absolute Freiheit koinzidieren, durch eine indifferente Freiheit ausgehebelt wird. Das extrem fragile Medium intersubjektiver Kommunikation, in dessen Anökonomie eines Tauschs ohne Tausch (vgl. DERRIDA 1993) und einer Verbindlichkeit durch Trennung sich Selbst- und Fremdverstehen und alltägliche Verständigung vollzieht, wird in seiner normativ gehaltvollen Offenheit gerade durch das verzehrt, was es supplementiert. Die wahllose Steigerung von Differenzen und Optionen bedroht Freiheit und Gerechtigkeit gleichermaßen.

Die globalen Transformationen betreffen damit eines der wichtigsten Gleichgewichtsorgane westlicher Zivilisationen: den ontologischen Wahrheitsbegriff (vgl. SLOTERDIJK 1987). Dieser hatte es gestattet, die Position des Menschen zwischen Himmel und Erde einigermaßen stabil zu halten. Der Mensch ist seither im Kosmos stellungslos. Dieser Prozess ist deshalb bedeutsam, weil von diesem kulturellen Zentralnervensystem die Einfügung der Gesellschaften in die Umwelten abhängt, indem es durch interne symbolische Organisationen die Verbindung zwischen Weltauslegung und Lebensstrukturierung ermöglicht. Die Vermittlung wird geleistet durch das, was in einer Kultur als Wahrheitsfunktion in Kraft ist, so dass in gewisser Weise alles mit der Vermittlung anfängt, einer ursprünglichen Supplementarität, wie DERRIDA sagt. Wird diese Vermittlung umgestellt, wandeln sich Selbstverständnis und Weltverhältnis zugleich, ohne dass von einer externen Beobachterposition das eine vom anderen noch klar unterschieden werden könnte, so dass alle Prozesse selbstreferentiell und doppelt reflexiv werden.

Qualifizierung und Prognose der Veränderungen oder gar deren mögliches Telos bleiben also undeutlich. Sowohl das sozialwissenschaftliche Diagnosewissen als auch die Versuche einer Wissensdiagnose künden vielmehr von so grundlegenden Verunsicherungen, dass sie die Vorstellungen vom Fundament selbst erschüttern. Was man lange für einen sicheren Grund hielt, der Standhaftigkeit und Bodenhaftung garantierte, Gewissheit und Weltbezug, erscheint als eine Fiktion, Konstruktion, Interpretation und ist als solche kulturell relativ und historisch kontingent. Was sich also in den vergangenen 200 Jahren mit zunehmender Beschleunigung herausgestellt hat und seit der Romantik als immer expliziter werdender Verdacht formuliert worden ist, von NIETZSCHE explizit ausgespro-

chen worden ist, Aufmerksamkeit erregt und das moderne Selbst- und Weltverständnis irritiert hat, lässt sich auf die Formel bringen: *Es gibt weder Tatsachen noch die Wahrheit als solche*. Tatsachen sind Interpretationen, und Wahrheit ist gemacht und plural dazu. Was dies für die Erziehungswissenschaften allerdings bedeutet, zeigt sich nicht einem kosmischen Blick, sondern erschließt sich nur einer Innenperspektive.

2 Der Problemhorizont aus der Perspektive der Erziehungswissenschaften

Das Problem der Erziehungswissenschaft beginnt schon damit, ihre eigenen zentralen Probleme und die ihr aufgegebenen zustimmungsfähig zu bestimmen. Bereits auf der Ebene pädagogischer Gegenstandstheorien zeigt sich dieses Problem in Gestalt einer dilemmatischen Situation, denn zum einen hat die Erziehungswissenschaft – wie Alfred SCHÄFER jüngst schrieb – ihre zentralen Probleme verloren, d.h. das Technologie- und das Legitimationsproblem, über die sich die verschiedenen Ansätze differenzieren lassen und die als gemeinsame Referenzpunkte ihre disziplinäre Einheit verbürgten (vgl. SCHÄFER 2000). Und zum anderen sind ihnen neue Probleme zugewachsen, die die Kohärenz der Erziehungswissenschaften in Frage stellen.

Seit eine der zentralen Voraussetzungen der pädagogischen Handlungstheorie, das selbsttransparente Erzieher-subjekt, als problematisches Konstrukt erkannt und in seiner Geltung zerfallen ist, ist Erziehung kaum noch als intentionales Handeln theoretisch zu begründen und moralisch zu legitimieren. Die in unterschiedlicher Weise von der Systemtheorie, dem Interaktionismus, dem Konstruktivismus und poststrukturalistischen Theorien vorgetragenen Ansätze, die u.a. die irreduziblen Differenzen in den intra- und intersubjektiven Relationen betonen, stellen die erziehungswissenschaftliche Reflexion erneut vor die Frage nach der Möglichkeit einer pädagogischen Handlungstheorie und nach der Möglichkeit der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft. Zugleich mit den handlungstheoretischen Paradoxien gewinnt deshalb die bildungstheoretische Perspektive an Bedeutung. Diese hatte seit HUMBOLDT das Individuum als Grenze der Vergesellschaftung und des Begriffs zugleich erkannt (vgl. SCHÄFER 1997). Dessen unhintergehbare Autopoiesis entzieht sich jeder moralischen Normierung und ist deshalb, nach LUHMANN, als Umwelt des Erziehungssystems anzusehen. Als mit der Handlungstheorie und einer Theorie des Erziehungssystems letztlich unvereinbar, hat sich der Bildungsbegriff, ungeachtet der metaphysischen Implikationen und ideologischen Funktionen, als unverzichtbar erwiesen für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion, die an der Differenz zwischen funktionaler und pädagogischer Perspektive festhält. Aber – und auch dies hat die Diskussion der vergangenen Jahre gezeigt – der Bildungsbegriff kann nicht mehr umstandslos als Kritikfolie für gesellschaftliche Entwicklungen fungieren, wie sie z.B. momentan im Bildungssystem erkennbar sind (vgl. RUHLOFF 1997; LOHMANN 1999). Wie nämlich FOUCAULT gezeigt hat, vollzogen sich individuelle Autonomisierung und soziale Normierung von Anfang an als szenische Einheit. Damit ist die für die kritische Position unerlässliche klare Unterscheidung von Individuierung und Unterwerfung – wie dialektisch verschränkt auch immer – nicht mehr aufrecht zu erhalten, denn beide Seiten sind wechselseitig kontaminiert. Beides in solch widerstreitender Einheit festzuhalten, ist kaum anders als paradoxal möglich, so dass man sagen könnte, dass erst diese Differenz,

die sich durch beide Seiten von Bildungs- und Handlungstheorie, Vergesellschaftung und Individuierung, Intention und Wirkung, Verantwortung und Nicht-Verantwortbarkeit zieht, dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs seine kritische Potenz verleiht, die er aber sofort wieder verliert, wenn die Differenzen als Oppositionen reiner Optionen verstanden werden.

Damit ist bereits einer der neuen Problembereiche angesprochen, der als Erbe der ungelösten Fragen angesehen werden kann, insofern die Erziehungswissenschaft wieder vor der Aufgabe steht, die für eine kritische Praxiswissenschaft bedeutsamen Problemdimensionen erneut bestimmen zu müssen. Aber die neue Problemkonstellation hat m.E. zu einer Erosion der Voraussetzungen einer kritischen Ortsbestimmung geführt. Will man also die Bedeutung der gegenwärtigen Transformationsprozesse für das Bildungssystem und die Erziehungswissenschaften erfassen oder umgekehrt von ihr aus dazu Stellung nehmen, darf man bei den sozialphänomenologischen Beschreibungen der Globalisierungs- und Modernisierungsprozesse nicht stehen bleiben. Sicher, es haben sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und damit die Sozialisationsbedingungen bereits grundlegend gewandelt ebenso wie Kindheit und Jugend oder die Strukturen von Subjektivität und Intersubjektivität, mithin alle Rahmenbedingungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Diese Veränderungen im Gegenstandsbereich angemessen *empirisch* zu erfassen, zu analysieren und zu verstehen ist deshalb eine unerlässliche Voraussetzung für theoretische Konzepte und praktische Stellungnahmen.

Doch welche *systematische* Bedeutung haben all diese Prozesse für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs selbst, für seine Bedeutung und seinen Ort in diesen Transformationsprozessen sowie für seine epistemologische und wissenschaftstheoretische Selbstpositionierung? Diese Frage lässt sich m.E. nur bearbeiten, wenn man die Frage nach der Qualität der sich neu formierenden Verhältnisse und ihrer Logik stellt, in der die Gleichzeitigkeit unvereinbarer Prozessrichtungen wirksam zu sein scheint. Man könnte von der Wiederkehr einer alles durchdringenden Fremdheit genauso gut sprechen wie von der Nivellierung aller Differenzen, von der Universalisierung der westlichen Rationalitätsstandards ebenso gut wie vom Zerfall des allgemeinen Geltungsanspruchs abendländischer Vernunft. Die Transformationen, die sich in den grundlegenden Kategorien und Verhältnissen niederschlagen und zu antinomischen Konfigurationen tendieren, zersetzen das Bild, das sich das Denken von sich gemacht hatte, konfrontieren das Wissen mit seinem Machtanspruch und stellen die quasi-natürliche Herrschaft des Geistes über das Reale in Frage. Darin liegt auch eine Chance einer anderen Erfahrung oder der Erfahrung des Anderen, dessen, was dem Geist unbegreiflich war. Das Denken des Selben und die Wahrnehmung des Anderen (vgl. KAMPER 1995), deren Verhältnis seit PARMENIDES Herabsetzung der Erscheinungswelt zum bloßen Trug als gespannt anzusehen ist, könnte sich selbst transformieren, aber nur dann, wenn sich dieses Verhältnis im Denken als solches reflektiert als von ihm *nicht* gesetztes. Man gerät hier in Probleme, die an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden können und die die Transformation in den Verhältnissen zwischen Logik, Ethik und Ästhetik selbst betreffen.

Ein Focus, in dem sich diese Problemlinien verknoten und der für die erziehungswissenschaftliche Reflexion zentral ist, ist die Relation zum – singulären, sozialen, kulturellen, geschlechtlichen, leiblichen – Anderen, die ein anderes Denken verlangt, das sich in verschiedenen Anläufen artikuliert findet.⁴ Ohne den Erkenntnisanspruch aufzugeben, werden die Prämissen der identitätslogischen Vernunft bezweifelt. Statt von Identitäten ausgehend Verschiedenheiten und Gegensätze zu entdecken, erscheinen hier die Diffe-

renzen im jeweils Entgegengesetzten. Wenn die Gesellschaft kein Außen mehr hat (vgl. EWALD 1992), verschiebt sich die äußere Grenze ins Innere. Der paradoxe Ort der Grenze verläuft nicht mehr um in sich homogene Entitäten, deren Elementen sie eine Identität verleiht, sondern spaltet jedes ihrer Elemente und erfordert eine Logik der Differenz, um die sich daraus ergebenden Prozesse und Relationen zu erfassen. Das Modell der Kritik, das mit klaren Abgrenzungen, dialektischen Oppositionsbeziehungen, Gegensätzen und Widersprüchen operiert, dabei aber immer die Möglichkeit reiner kategorialer Bestimmungen voraussetzt, kommt angesichts der Transformationsprozesse, die diese Grenzen verwischen, selbst an eine Grenze. Die Krise der Repräsentations- und Bestimmungslogik (vgl. SCHÄFER/WIMMER 1999) hatte sich in einer ersten Phase in den Gegenstandstheorien bemerkbar gemacht. Man entdeckte, dass es sich bei allen relevanten Gegenständen um Konstruktionen handelte: Natur, Leben, Kindheit, Geschlecht etc. Dadurch ist das scheinbar Bekannte wieder fremd geworden und hinterlässt in jeder seiner Repräsentationen seine präontologischen Spuren wie eine Gespensterschrift. Nun hat die Krise die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen selbst erreicht, wodurch erkennbar wird, dass sich in diesen Transformationsprozessen eine autodekonstruktive Bewegung vollzieht, die vom Differenzdenken nicht aus Lust an der Zersetzung *verursacht*, sondern unter Aufrechterhaltung des kritischen Erkenntnisanspruchs nachvollzogen wird. Allerdings im Bewusstsein, dass das Bewusstsein als Abwehrmechanismus funktioniert, der sich im Logo-Phono-Phallo-Anthropo-Eurozentrismus eingeschlossen und verbarriadiert hat.

Außen wie innen, in den Transformationsprozessen wie auch in den Reflexionsverhältnissen stellt sich so das Problem radikaler Alterität. Es ist selbst erst vor dem Hintergrund der medientechnischen Transformationen neu entdeckt worden, weil die Zeichen- und Diskursvergessenheit des abendländischen Denkens und die in ihr verborgene Vergessenheit des Anderen begreifbar wurde. Diese Rekonstruktionen, wie sie auf verschiedene Weise z.B. von FOUCAULT, LACAN, DERRIDA, LEVINAS oder DELEUZE versucht worden sind, wären für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs verstärkt fruchtbar zu machen, um nach der tendentiellen Zersetzung der Voraussetzungen der klassischen Kritik weiterhin eine kritische Position formulieren zu können, die sich dem Problem der Alterität, der Unentscheidbarkeit und der Originarität medialer Vermittlung stellt. Diese Aufgabe betrifft zum einen den Zusammenhang von Technologie- und Legitimationsproblem, zum anderen aber auch unmittelbar das, was pädagogische Erfahrung heißt, und das, was Bildung zu nennen wäre, wenn es gelingen würde, die Gestalt, die heute diesen Namen verdient, zu erkennen.

Die Erschütterungen im Diskursraum der Erziehungswissenschaften auf dessen externe Bedingungen und Ursachen rückzubeziehen, um zu zukunftsweisenden Antworten zu kommen, sind, wie dargelegt, problematisch. Zum einen sind die Theoriemittel von dem Prozess selbst betroffen, und zum anderen können und müssen diese äußeren Erschütterungen intern nur mit eigenen Kategorien erfasst und als Fremdreferenzaspekt der Selbstreferenz verarbeitet werden, wenn die *erziehungswissenschaftliche* Reflexion ihre Autonomie wahren und sich die Definition ihrer Aufgaben nicht von außen vorschreiben lassen will. Der Ort einer solchen Reflexion im „pädagogischen Wissen“ ist m.E. die *Allgemeine* im Sinne *Systematischer Erziehungswissenschaft*. Im Unterschied zu einem Verständnis von Allgemeiner Pädagogik, das deren Aufgabe in der kategorialen Vermessung des Gegenstandes sowie der Definition der Grundbegriffe, ihres Zusammenhangs und ihrer Verwendungsregeln sieht (vgl. SCHÄFER 1989), ist es m.E. *nicht* die Aufgabe der Allgemeinen (oder Systematischen) Erziehungswissenschaft, die Rede von Erziehung und

Bildung inhaltlich oder normativ zu regulieren. Ebenso wenig bringt sie das Ganze des pädagogischen Wissens zu einer Einheit, die man vergeblich von der Allgemeinen Pädagogik erwartet hatte, die sich bekanntlich aber selbst paradoxal durch eine Mehrzahl des Allgemeinen relativiert hat. Weder semantische Systembetreuung, noch Betriebssystem oder Programmmanager der Pädagogik, hätte die *Allgemeine Erziehungswissenschaft* die kategorialen Bestimmungen und ihre Bedingungen zu reflektieren, indem sie sich gerade *jedem System verweigerte* und sich statt dessen an einer „doppelten Pflicht“ (DERRIDA 1992, 56ff.) orientierte: die Tugend der Kritik und ihre Tradition zu pflegen und zugleich einer genealogischen Dekonstruktion zu unterziehen, ohne sie aufs Spiel zu setzen, d.h. zugleich die dogmatische Form der Kritik *und* das, was diese kritisierte, zu problematisieren. Ihr obliegt mithin die Reflexion der Form des Wissens⁵ und die Prüfung praktischer Projekte und Reformen daraufhin, ob Offenheit auch nach ihrer Realisierung möglich bleibt. Denn die Nebenwirkungen der Handlungen in pädagogisch-praktischem Mikrowie in wissenschaftlich-technischem Weltmaßstab zeigen, dass sich die Welt nicht die Gesetze durch unseren Verstand vorschreiben lässt, dass die Menschen von ihren Handlungen selbst überrascht werden können und dass sie sich z.T. gar nicht vorstellen können, was sie herstellen. Die Dinge, Bilder und Zeichen haben sich rekombiniert und die Welt ist uns wieder fremd geworden, bedeutsam, aber ohne Bedeutung, fremd im Vertrauten, anders im Selben. So muss man von den Grenzen der begrifflichen Bestimmungen und Kategorien her denken, was nicht heißt, die theoretischen Konsistenzforderungen zu ignorieren, aber zu wissen, dass es sich um Interpretationen oder Konstruktionen handelt und nicht um das/den Andere/n selbst.

Das Verhältnis zum Anderen ist also ein möglicher systematisch relevanter Gesichtspunkt, in dem sich die verschiedenen Problemlinien verknoten, die von den Transformationsprozessen über davon betroffene Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse bis in die Versuche ihrer theoretischen Erfassung laufen: *Zwischen* und *in* Kulturen, Gesellschaften, Regionen, Generationen, Geschlechtern, Subjekten, Diskursen ist die Beziehung zum jeweils Anderen gespannt, ambivalent, konflikthaft und durch Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Gewalt geprägt. Soll das Bemühen um Gleichheit und Gerechtigkeit nicht schon durch die fatale Logik scheitern, die Gleichheit auf Identität reduziert und Differenz nur in Form einer Werthierarchie kennt, dann ist es die vordringliche Aufgabe, ein anderes Verhältnis zum Anderen zu ermöglichen, und zwar von seiner Geburt an.

3 Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft

Welche Möglichkeiten eröffnen sich für die Bearbeitung der aufgeworfenen Fragen, wenn man eine kulturwissenschaftliche Perspektive einnimmt? Wie ist sie sachlich begründet und welchen systematischen Gewinn stellt sie in Aussicht? Dazu einige Anhaltspunkte, die wenigstens die Richtung andeuten.

Vorweg sei daran erinnert, dass die kulturwissenschaftliche Reformulierung der Geistes- und Sozialwissenschaften seit einigen Jahren diskutiert wird (vgl. z.B. BÖHME/SCHERPE 1996) und explizit als Programm in allen Disziplinen verfolgt wird, deren universelles Merkmal in der Literalität als spezifische Wissensform liegt. Inzwischen hat die kulturwissenschaftliche Wende auch die Philosophie erreicht (vgl. HARTMANN/JANICH 1996, 1998), und auch in den Erziehungswissenschaften sind diese Überlegungen nicht

neu. Jugend- und Geschlechterforschung, historische Anthropologie und vergleichende Bildungsforschung, Biographie- und Kindheitsforschung, um nur sie zu nennen, praktizieren längst Erziehungs- als Kulturwissenschaft. So möchte ich zunächst grob umreißen, was ich *nicht* darunter verstehe.

Unter Kulturwissenschaft verstehe ich nicht ein neues Zentrum, durch das die Erziehungswissenschaften wieder zu einer Einheit diszipliniert werden könnten. Vielmehr stellt sie für die Fachrichtungen, Arbeitsbereiche, Ansätze, Theorien und Methoden in ihrer Heterogenität und Pluralität einen hegemoniefreien Diskursraum dar, in dem gleichwohl um die Geltung konkurriert und gestritten wird, in dem also Dissenz und Differenzen als Reichtum erfahren werden kann⁶. Seine Einheit gewinnt er durch den Diskurscharakter des Wissens selbst. Kulturwissenschaft ist also nicht als neues Begründungsprogramm zu verstehen, sondern sie lebt selbst von der Pluralität und Dynamik verschiedener Grundlegungen. Ihre Einheit gewinnt sie über die diskursive Form der Objektsphäre wie des eigenen Vorgehens, wobei die Diskursivität sowohl eine Pluralität ohne Metadiskurs erzeugt als auch eine Überschneidung der Perspektiven, da ein Gegenstand immer Objekt mehrerer Perspektiven ist. Diese Mehrperspektivität – z.B. von sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Betrachtungsweise – macht die interne Vielsprachigkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aus, eröffnet aber zugleich interdisziplinäre Verbindungen. Die Erziehungswissenschaften bilden deshalb zusammen mit anderen einen symbolischen Zusammenhang heterogener Diskurse, die sich wechselseitig nur über ihre Kontexte erschließen und von denen keiner den Anspruch eines Urtextes erheben kann. Die kulturwissenschaftliche Wende in den Erziehungswissenschaften ist also als Wandel zur Multiperspektivität und Grenzverflüssigung zu verstehen, als Metaebene der Reflexion und als Form flexibler Verschaltung. So ist es möglich, einen Rahmen zu definieren, der es gestattet, Pluralität und Diversität nicht als Zerfallssymptom und Identitätsmangel zu bewerten, sondern als Reichtum, der Innovationen, reflexive Relativierungen und Verbindungen nach außen ermöglicht.

Es geht aber nicht nur um einen *formalen Rahmen* für die Pluralität pädagogischen Wissens, sondern auch um eine *inhaltliche Orientierung*, denn es ist keineswegs bedeutungslos, ob sich die Erziehungswissenschaften als Geistes-, Sozial-, Human- oder Kulturwissenschaften verstehen. An der Frage, ob der Geist, die Gesellschaft oder der Mensch im Zentrum steht oder letzter Referenzpunkt ist, entscheidet sich bekanntlich die Grundfrage, auf die Erziehungswissenschaft eine Antwort sein will. Was also ihre Sache, Aufgabe und Funktion ist: das Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, die Emanzipation oder die Menschwerdung. Einsatz, Sinn und Legitimation pädagogischen Denkens und Handelns hängen von dieser Grundfrage ab. Eine kulturwissenschaftliche Wende beabsichtigt nun nicht einen bloßen Austausch des Zentralbegriffs, sondern eine Dezentralisierung der Struktur, die den Transformationen gerecht werden und zugleich eine kritische Distanz zu ihnen wahren kann.

Diese Differenz mag gering erscheinen, da sie sich nur einer anderen Betonung verdankt. Doch auch die Differenz zwischen fundamental-ontologischen Abwärtsbewegungen und ihrer differenztheoretischen Subversion verdankte sich nur einer Verschiebung von der ontisch-nominalen hin zur temporal-verbalen Betonung: Zwischen „Wo *ES* war, soll *ICH* werden“ und „Wo es *WAR*, soll ich *WERDEN*“ klafft ein Abgrund, in den immerhin einige das Subjekt haben stürzen sehen.

Angesichts der Relativierung nationalstaatlicher Perspektiven durch die Globalisierung und die internationalen Verflechtungen, der Infragestellung des westlichen Kulturmodells

als des allein gültigen, der Aufweichung der eurozentrischen Kulturhegemonie durch raumzeitliche Annäherungen der Kulturen und der multikulturellen Verhältnisse innerhalb der Gesellschaften bis hinein ins Klassenzimmer und der sozialen Lebenswelten kann weder unsere Tradition noch unser Gesellschaftsmodell noch unsere Auffassung einer humanen und politischen Ordnung allein mehr maßgeblich sein. Eine kulturwissenschaftliche Perspektive könnte helfen, diese Differenzen zu bearbeiten, anstatt sie zu reduzieren. Denn Kultur ist im Unterschied zum Geist, zum Menschen, zur Gesellschaft kein homogenes Sinnzentrum, das einer Struktur die Identität verleiht, sondern Kultur ist a priori in sich different und plural. Wenn sie als Identitätsgarant verstanden werden kann, dann nicht trotz, sondern wegen ihrer inneren Differentialität, denn sie beginnt selbst mit einer Differenz, durch die sie sich von Natur unterscheidet, und sei es eine Kerbe im Holz, ein Zeichen⁷.

Kultur ist deshalb weder als Sphäre geistiger Objektivationen zu verstehen, noch als Integrationsebene individueller Differenzen, sondern als Entzweigungsmechanismus (vgl. EDER 1994), der Unterscheidungen generiert und soziale Beziehungen als Machtbeziehungen codiert. Weil ihr kein spezifischer Objektbereich entspricht, kann Kulturwissenschaft als interdisziplinärer Rahmen auch einer Praxiswissenschaft fungieren, denn gerade weil sie an interpretativen und diskursanalytischen Verfahren orientiert ist und als soziale Praxis der Bedeutungsgenerierung angesehen werden kann, ist sie auch der Ort für Analysen der Wirksamkeit der Symbole, symbolischer Subsysteme und Handlungen auf die Subjekte, mithin auch pädagogischer Interaktionen und Institutionen.

Darin liegt auch der *sachliche* Grund einer Rede von *Kulturwissenschaft* und ihr Unterschied zur geisteswissenschaftlichen Kulturpädagogik (vgl. OELKERS/SCHULZ 1984). Der diesen Überlegungen zugrundeliegende Kulturbegriff unterscheidet sich vom geisteswissenschaftlichen wie auch vom soziologischen und anthropologischen. Weder Sphäre des objektiven Geistes und seiner Werke, noch endogene Leistung sozialer Interaktionen wie in der Soziologie noch exogenes System wie in der Anthropologie (vgl. BAECKER 2001, S. 133ff.) ist unter Kultur nicht nur das zu verstehen, *worüber* wir sprechen, sondern sie umfasst vor allem das, *womit* wir kommunizieren. Unter Kultur ist dann eine Sphäre symbolischer Ordnungen, diskursiver Praktiken und medialer Techniken zu verstehen, die die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft und dieser in die Umwelt erst ermöglichen und strukturieren. Kultur ist damit weder als absolut noch als abgeleitet und sekundär zu verstehen, da durch ihre Vermittlung das Vermittelte in seiner Bestimmtheit erst konstituiert wird. Auch die Gesellschaft kann sich nur über kulturelle Symbolsysteme selbst thematisieren und verstehen, so dass die Differenzen zwischen Kultur und Natur (vgl. KAMPER 1976) oder Kultur und Gesellschaft (vgl. WINTER 1999) selbst kulturell konstituiert sind. Weder spezielle Praktik, noch bloße Wert- und Normensphäre, ist sie etwas anderes als eine der Welt der Bedürfnisse oder der Ökonomie nachgeordnete Realität. Seit klar ist, dass jeder Weg zum Realen wie zum Imaginären über den Umweg des Symbolischen verläuft, ist dieses in gewisser Weise wirklicher als die durch dessen Operationen generierte Wirklichkeit. In Differenz zu allen metaphysisch-humanistischen Bestimmungen ist das Symbolische dasjenige, dessen Differenzierungs- und Vermittlungsleistung dem „lebendigen Geist“ nicht nachgeordnet ist. Als das Ungedachte ist es gerade das Mediale und Technische, das Kultur ausmacht. Von Subjekten zwar hervorgebracht, bilden Medien und Techniken zugleich das historische und konkrete A priori ihrer Wahrnehmung, Kommunikation, Erinnerung und Erfahrungsverarbeitung. Was sich die Menschen nicht vorstellen können, wenn sie Techniken erfinden und herstellen, ist das, was das strukturelle Verkennen jedes logo- und anthropozentrischen Denkens ausmacht: dass sie sich selbst in ihrem Wirkungsbereich befinden. Damit

sind alle Oppositionen zwischen Natur und Kultur, Mensch und Maschine, Humanismus und Technologie, Interaktion und Zweckrationalität fragwürdig, und klassische Bildung wird verständlich *auch* als Effekt von Aufzeichnungsmedien, einer Buchkultur und eines Kettenbriefes, der unterirdisch mit dem verbunden ist, wogegen Bildung sich stets wandte: die Programmierung des Geistes (vgl. KITTLER 1985), die Formierung der Einbildungskraft (vgl. KAMPER 1995), die Strukturierung des Begehrens und die Normierung des Körpers (vgl. FOUCAULT 1977).

Die gegenwärtigen Transformationen künden nun vom Ende der klassischen Bildung. Einen Bildungsbegriff zu formulieren, der den gegenwärtigen Verhältnissen entspricht, ohne mit diesen identisch zu sein, dürfte kaum möglich sein, ohne die medialen und technischen Bedingungen der Subjektgenese zu berücksichtigen. Eine kulturwissenschaftliche Orientierung könnte dabei behilflich sein, das Differenzgeflecht von Technik-Wissen-Körper-Macht weder ideologiekritisch zu zerreißen noch als Spielwiese einer endlich befreiten ästhetischen Subjektivität kritiklos zu affirmieren. Denn das Problem der Gewalt ist keineswegs gelöst. Soll die kulturwissenschaftliche Wende also mehr als ein neues Design sein, muss sich die erziehungswissenschaftliche Reflexion m.E. an der ethischen und politischen Frage der Gerechtigkeit orientieren (vgl. BRUMLIK/BRUNKHORST 1993; BRUMLIK 1995; MASSCHELEIN/WIMMER 1996), d.h. an der Beziehung zum Anderen in all seinen Bedeutungen. Dass dies durch eine kulturwissenschaftliche Perspektive eher möglich wird als z.B. durch eine systemtheoretisch-funktionale, liegt u.a. daran, dass Erziehung und Bildung eben nicht in einer Funktion aufgehen. Im Unterschied zur Funktionsbestimmung, die die Herkunft und den Grund dessen, was diese Funktion erfüllt, unerklärt lassen muss, gestattet es ein kulturwissenschaftlicher Bildungsbegriff, beides zu thematisieren und so die Genese dessen zugänglich zu halten, was diese Funktion erfüllt. Trägt Bildung, wie die Kunst, ihre Genese mit sich als Element ihrer Bedeutung (vgl. WELLBERY 1999), dann trägt sie stets Spuren ihrer intersubjektiven Konstitution in sich, die sie auf Funktionalität irreduzierbar macht, aber auch die unhintergehbare Verwiesenheit des Subjekts auf den Anderen bedeutet, seine Selbstfremdheit (vgl. KAMPER 1997) und *interne* Multikulturalität oder besser: Vielsprachigkeit.

Was mir mit dem Programm einer kulturwissenschaftlichen Orientierung der Erziehungswissenschaften also vorschwebt, ist die Dekonstruktion der Verwicklung der Pädagogik mit denjenigen Verhältnissen, die heute ihren Horizont zu verschließen drohen, und zugleich die Erneuerung der Idee einer kritischen Erziehungswissenschaft, die gegen diese fatalen Strategien Widerstand entwickeln könnte.

Anmerkungen

- 1 In diesem Begriff hatte die Totalität der Gesellschaft einen Namen gefunden, der zugleich als ihr Gesetz und ihre Logik galt. Solche Vereinigung des Heterogenen unter einem Namen mag den neueren Versuchen einer Standortbestimmung nicht mehr gelingen. Man denke z.B. an „Die nachindustrielle Gesellschaft“ (BELL 1976), „Postmoderne“ (LYOTARD 1982), „Posthistoire“ (KAMPER 1988; SLOTERDIJK 1988), „Dritte technologische Revolution“ (BELL 1990), „reflexive Modernisierung“ (vgl. BECK/GIDDENS/LASH 1996), „Globalisierung“ (vgl. BAUER u.a. 1999) oder die jüngste Rede von der „Wissensgesellschaft“ (BÖHME/STEHR 1986; STEHR 1994).
- 2 Dies ist in dieser Schärfe bekanntlich eine zentrale Problemstellung der modernen Philosophie der Subjektivität (vgl. SCHULZ 1979).

- 3 Dies hat eindrücklich M. FOUCAULT in seinen Schriften gezeigt, der HEIDEGGERS Frage nach der Technik, die Dinge erst zu Gegenständen oder Objekten gemacht hat, zur Frage nach den Techniken umgewendet hat, die Menschen erst zu Subjekten (ge-)macht (hat).
- 4 Man denke z.B. an die transklassische Logik von Gotthard GÜNTHER (1963), die sich auf G. Spencer BROWNS „Gesetze der Form“ stützende Systemtheorie LUHMANNs (vgl. BAECKER 1993) oder die differenztheoretische Medientheorie der Schrift von DERRIDA (1974).
- 5 Sie hätte z.B. die Perspektivität aller Bestimmungsversuche deutlich zu machen, denen gegenüber das Reale fremd bleibt. KANTS Unterscheidung von Ding-an-sich und Erscheinung trägt hier nicht mehr, da die Perspektive des Subjekts nicht mehr durch die Struktur des Verstandes abgesichert ist, so dass man sich um die Fremdheit und Widerständigkeit der Welt nicht mehr kümmern müsste.
- 6 Hegemoniefrei bedeutet also nicht machtfrei, sondern den Verlust der Möglichkeit, einen universellen Geltungsanspruch *begründet durchsetzen* zu können, was nicht bedeutet, dass dies nicht versucht würde und werden könnte.
- 7 Zweifellos ist der Kulturbegriff vielschichtig und problematisch, allein schon deswegen, weil er von sehr heterogenen Diskursen in Anspruch genommen wird und eine bewegte Geschichte hinter sich hat (vgl. BRACKERT/WEFELMEYER 1984, 1990; KONERSMANN 1996; JUNG 1999; KITTLER 2000). Eine klare Definition ist deshalb – nicht nur hier – kaum mehr möglich. Diese hier vorgestellten Überlegungen orientieren sich an einem Minimalbegriff von „Kultur“, wie er sich bei H. U. GUMBRECHT findet, der sie mit Sprachfähigkeit, diese mit der Möglichkeit des Beobachtens, des begrifflichen Unterscheidens und der Institutionalisierung von Unterscheidungen in Strukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit assoziiert (GUMBRECHT 1991, S. 492).

Literatur

- BAECKER, D. (Hrsg.) (1993): Kalkül der Form. – Frankfurt/M.
- BAECKER, D. (2001): Wozu Kultur? – Berlin.
- BAUER, W./LIPPITZ, W./MAROTZKI, W./RUHLOFF, J./SCHÄFER, A./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Globalisierung: Perspektiven - Paradoxien - Verwerfungen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie Bd. 2. – Hohengehren.
- BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S. (1996): Reflexive Modernisierung. – Frankfurt/M.
- BELL, D. (1976): Die nachindustrielle Gesellschaft. – Frankfurt/M.
- BELL, D. (1990): Die dritte technologische Revolution und ihre möglichen sozio-ökonomischen Konsequenzen. In: Merkur, 44. Jg., S. 28-46.
- BÖHME, G./STEHR, N. (Hrsg.) (1986): The Knowledge Society. – Dordrecht.
- BÖHME, H./SCHERPE, K. R. (Hrsg.) (1996): Literatur und Kulturwissenschaften. Positionen, Theorien, Modelle. – Reinbek.
- BOLZ, N. (1987): Die Schrift des Films. In: KITTLER, F. A./SCHNEIDER, M./WEBER, S. (Hrsg.): Diskursanalysen I: Medien. – Opladen, S. 26-35.
- BRACKERT, H./WEFELMEYER, F. (Hrsg.) (1984): Naturplan und Verfallskritik. Zu Begriff und Geschichte der Kultur. – Frankfurt/M.
- BRACKERT, H./WEFELMEYER, F. (Hrsg.) (1990): Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert, Frankfurt/M.
- BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.) (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt/M.
- BRUMLIK, M. (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. – Berlin.
- DERRIDA, J. (1974): Grammatologie. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1992): Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. – Frankfurt/M.
- DERRIDA, J. (1993): Falschgeld. Zeit geben. – München.
- EDER, K. (1994): Das Paradox der „Kultur“. Jenseits einer Konsensustheorie der Kultur. In: Paragrana, Bd. 3, H. 1, S. 148-173.
- EWALD, F. (1992): Der Vorsorgestaat. – Frankfurt/M.
- FOUCAULT, M. (1977): Überwachen und Strafen. – Frankfurt/M.
- GAMM, G. (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. – Frankfurt/M.

- GAMM, G. (1997): Die Unausdeutbarkeit des Selbst. Über die normative Kraft des Unbestimmten in der Moralphilosophie der Gegenwart. In: LUUTZ, W. (Hrsg.): Das „Andere“ der Kommunikation. Theorien der Kommunikation. – Leipzig, S. 125-139.
- GAMM, G. (1999): Das Wissen der Gesellschaft. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 2, Globalisierung: Perspektiven - Paradoxien – Verwerfungen. – Hohengehren, S. 51-64.
- GUMBRECHT, H. U. (1991): Inszenierte Zusammenbrüche oder: Tragödie und Paradox. In: GUMBRECHT, H. U./PFEIFFER, K. L. (Hrsg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen einer offenen Epistemologie. – Frankfurt/M., S. 471-494.
- GÜNTHER, G. (1963): Das Bewusstsein der Maschinen. Eine Metaphysik der Kybernetik. – Baden-Baden.
- HARTMANN, D./JANICH, P. (Hrsg.) (1996): Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne. – Frankfurt/M.
- HARTMANN, D./JANICH, P. (Hrsg.) (1998): Die kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. – Frankfurt/M.
- HÖRISCH, J./WETZEL, M. (Hrsg.) (1990): Armaturen der Sinne. Literarische und technische Medien 1870-1920. – München.
- JUNG, T. (1999): Geschichte der modernen Kulturtheorie. – Darmstadt.
- KAMPER, D. (1976): Natur und Kultur. In: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. – Bd.3. – Stuttgart, S. 180-209.
- KAMPER, D. (1988): Nach der Moderne. Umriss einer Ästhetik des Posthistoire. In: WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. – Weinheim, S. 163-175.
- KAMPER, D. (1995): Unmögliche Gegenwart. Zur Theorie der Phantasie. – München.
- KAMPER, D. (Hrsg.) (1997): Selbstfremdheit. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. – Bd. 6, H.1.
- KITTLER, F. A. (1985): Aufschreibesysteme 1800 · 1900. – München.
- KITTLER, F. A. (2000): Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft. – München.
- KITTLER, F. A./THOLEN, G. C. (1989): Vorwort der Herausgeber. In: KITTLER, F. A./THOLEN, G. C. (Hrsg.): Arsene der Seele. Literatur- und Medienanalyse seit 1870. – München.
- KONERSMANN, R. (Hrsg.) (1996): Kulturphilosophie. – Leipzig.
- LOHMANN, I. (1999): <http://www.bildung.com> – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In: GOGOLIN, I./LENZEN, D. (Hrsg.): Medien-Generation. – Opladen, S. 183-208.
- LYOTARD, J.-F. (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. – Bremen.
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, M. (1996): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. – St. Augustin.
- OELKERS, J./SCHULZ, W. K. (Hrsg.) (1984): Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. – Bad Heilbrunn.
- RICKEN, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. – Würzburg.
- RUHLOFF, J. (1997): Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 21, S. 23-31.
- SCHÄFER, A. (1989): Kategoriale Gegenstandsvermessung oder Grundlagenreflexion: Fragen an den Sinn einer allgemeinen Pädagogik. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim, S. 389-414.
- SCHÄFER, A. (1997): Individuelle Bildung - zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. – Weinheim, S. 29-44.
- SCHÄFER, A. (2000): Bildende Erfahrung und problematisierender Vernunftgebrauch. In: HELMER, K./MEDER, N./MEYER-DRAWE, K./VOGEL, P. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg RUHLOFF zum 60. Geburtstag. – Würzburg, S. 301-321.
- SCHÄFER, A./WIMMER, M. (Hrsg.) (1999): Identifikation und Repräsentation. – Opladen.
- SCHULZ, W. (1979): Ich und Welt. Philosophie der Subjektivität. – Pfullingen.
- SLOTERDIJK, P. (1987): Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung. – Frankfurt/M.
- SLOTERDIJK, P. (1988): Nach der Geschichte. In: WELSCH, W. (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. – Weinheim, S. 262-273.
- STEHR, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. – Frankfurt/M.
- WELLBERY, D. E. (1999): Die Ausblendung der Genese. In: KOSCHORKE, A./VISMANN, C. (Hrsg.): Widerstände der Systemtheorie: Auseinandersetzungen mit Niklas LUHMANN. – Berlin.

WINTER, R. (1999): Die Zentralität von Kultur. Zum Verhältnis von Kulturosoziologie und Cultural Studies. In: HÖRNING, K. H./WINTER, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. – Frankfurt/M., S. 146-195.

Anschrift des Verfassers: Univ.-Prof. Dr. Michael Wimmer, Universität Hamburg, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Tel: (040) 42838 2146, E-Mail: wimmer@erzwiss.uni-hamburg.de

Kommission Biographieforschung

Ernst Cloer

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft

Klaus MOLLENHAUER hat seine „Skizze“ zu einer Allgemeinen Pädagogik mit einer keineswegs trivialen Beobachtung/Feststellung eröffnet, die den Bezug zwischen der pädagogischen Biographieforschung und der Allgemeinen Pädagogik auf das engste berührt: „Die ganze neuzeitliche autobiographische Literatur“, so führt er in den „Vergessenen Zusammenhängen“ aus, „ist ein Zeugnis dafür, dass wir unsere eigene Bildung den Erwachsenen nicht nur verdanken, sondern ihnen auch vorwerfen können: jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre“. Und er entwickelt aus dieser Feststellung zwei Aufgaben der Pädagogik: 1. bei der Erinnerung an diese Geburtshelfer- und Zensorentätigkeit der Erwachsenen behilflich zu sein, 2. an biographischer (und kultureller) Erinnerung theoretisch zu „arbeiten“, um „in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien“ pädagogischen Denkens und Handelns aufzusuchen (MOLLENHAUER 1983, S. 10). MOLLENHAUER hat dem autobiographischen Material mit dieser zweifachen Aufgabenbestimmung einen konstitutiven Ort in der pädagogisch-theoretischen Wissensproduktion zugewiesen.

Mit der „Wiederentdeckung“ des autobiographischen Materials als Quelle für pädagogische Erkenntnisgewinnung knüpft MOLLENHAUER an die 20 Jahre zuvor von Jürgen HENNINGSEN begonnene dreifache Funktionsbestimmung der Autobiographie für die Pädagogik an: Sie sei eine erziehungswissenschaftliche Quelle, sei „gestaltetes Bildungsschicksal“ und habe selbst eine Bildungsintention (HENNINGSEN 1981). MOLLENHAUER ist damit einer der Repräsentanten eines eher locker verbundenen „Denkkollektivs“, das auf die am Ende der 1970er-Jahre diagnostizierte „Irrelevanzkrise“ und das „Ende des Vorschusskredits“ der Erziehungswissenschaft in und für die Gesellschaft (so Herwig BLANKERTZ) inspirierend zu antworten suchte und das dies von Beginn an aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundierungen heraus und mit unterschiedlichem erkenntnisleitenden Interesse tat. Was da seit dem Tübinger Kongress der DGfE im Jahre 1978 gewissermaßen „in der Luft lag“ und auf den Weg kam, formierte sich in der ersten Generation in weit voneinander entfernten lokalen Wissenschaftskulturen (vor allem an den Universitäten Bielefeld, Göttingen, Kiel, Würzburg) und artikulierte sich mit einem pädagogisch-lerntheoretischen (BAACKE; SCHULZE), phänomenologisch-erziehungstheoretischen (LOCH), allgemeinpädagogischen, auf die Begründung von Elementa-

ria pädagogischen Denkens und Handelns bezogenen (MOLLENHAUER), mit einem auf neue Grundlegungen einer Sozialgeschichte der Erziehung orientierten (DITTRICH-JACOBI; HERRMANN) und einem psychoanalytischen Erkenntnisinteresse (BITTNER).

Für die Entwicklung der pädagogischen Denk- und Wissensformen in der Disziplingeschichte der letzten vier Jahrzehnte des 20. Jh. und zugleich mit Blick auf die Würdigung des eigentlichen und häufig zu Unrecht vergessenen Nestors nach 1945 in Westdeutschland sei darauf hingewiesen, dass die von Jürgen HENNINGSSEN zwischen 1962 und 1964 an sehr verstreuten und versteckten Publikationsorten vorgelegten fünf Einzelstudien (als Buch erst 1981 mit Erfolg verlegt) bei ihrem Erscheinen innerdisziplinär fast ohne Rezeptionschance gewesen sind. Klassentheoretische Deduktionen und strukturfunktionale Ansätze mit einer Fixierung auf deterministische Deutungsmuster (vgl. das Zirkelmodell des Sozialisationsverlaufs u.a.) bestimmten die Theorieszene genauso wie – komplementär dazu – Positionen einer Machbarkeitspädagogik. Sowohl im Ohnmachts- als auch im Allmachtsmodell kamen das Kind, die Erziehungs- und Generationenverhältnisse nur mehr in reduktionistischer Weise in den Blick. In den klassentheoretischen und strukturfunktionalen Analysen verschwand die Pädagogik gewissermaßen im Ensemble der Gesellschaftswissenschaften; die Machbarkeitspädagogik ihrerseits verspielte ihren gesellschaftlichen Kredit in weniger als anderthalb Jahrzehnten, weil sie ihre Verheißungen an die Gesellschaft nicht einlösen konnte. Hier hat die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ihren „Sitz im Leben“. Sie hat über ihr spezifisches Material (Autobiographien, Tagebücher, Briefe, Bilder, Fotografien und das über narrative Interviews generierte biographische Material) die Kontingenzen, Unstetigkeiten, Unterdeterminiertheiten, die Widersprüche in Bildungsgängen und Lebensläufen, die Differenz von Präsentation und Aneignung, Präsentation und Aneignung als bi-subjektive Tätigkeit im Generationenverhältnis u.a. zum Untersuchungsgegenstand gemacht.

Die kontinuierlichen Forschungsimpulse der Bielefelder Autoren Theodor SCHULZE und Dieter BAACKE (1993; 1985; 1999) und ihre inspirierende Ausstrahlung auf eine zweite und dritte Forscher(innen)-Generation (mit neuen lokalen Schwerpunktbildungen vor allem an den Universitäten in Berlin, Bremen, Halle, Hildesheim, Köln, Magdeburg, Siegen, Tübingen) haben sowohl im Bereich der Gegenstandsfelder als auch der Methoden und insbesondere des biographischen Materials zu entscheidenden Erweiterungen und Ausdifferenzierungen geführt. Die Forschungsbreite und -intensität konnte jüngst im „Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ erstmals umfassend bilanziert werden (KRÜGER/MAROTZKI 1999; zuvor bereits KRÜGER/MAROTZKI 1995; relevant für diese Bilanzierung auch viele Beiträge in FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 1997).

Die traditionelle Vormachtstellung von Autobiographie und Tagebuch ist im Zuge der „ästhetischen Wende“ der Erziehungswissenschaft durch das Bild und die Fotografie sowie in jüngeren Forschungsschwerpunkten durch den Brief (im Sinne lang andauernder Briefkorrespondenzen) abgelöst worden. Die nachfolgenden Beiträge von Dorle KLIKA und Edith GLASER/Karin PRIEM zeigen, dass der Brief im Kontext einer Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung mit sehr unterschiedlichem Erkenntnisinteresse verwendet werden kann: KLIKA tut es mit einer primär pädagogisch-theoretischen Intention, GLASER/PRIEM nutzen dieses Material mit einer disziplingeschichtlichen Rekonstruktionsabsicht und bieten damit der Nachbarkommission Wissenschaftsforschung eine Variante der Erkenntnisgewinnung an, die den Dialog zwischen den Kommissionen bereichern könnte.

Die zuvor angesprochenen Handbuch-Bilanzierungen gleicher Weise wie die von Annette STROSS und Felicitas THIEL verantwortete Bilanzierung von allgemeinpädagogi-

schen Themenfeldern mit besonderer Konjunktur in den 1990er-Jahren (vgl. STROSS/THIEL 1998) belegen die starke quantitative Ausweitung der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Trotz dieser Erfolgsgeschichte gilt es jedoch nüchtern festzustellen, dass innerhalb der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ein äußerst heterogenes Interesse an biographischen Konzepten und Anwendungsmöglichkeiten, eine gering ausgeprägte Grundlegung eines pädagogischen Rahmens einer Biographie-Theorie und gleichzeitig die Tendenzen vorherrschen, die zentralen Begriffe und theoretischen Konzepte aus den Nachbarwissenschaften Psychologie und Soziologie zu beziehen und die spezifisch pädagogische Frage nach der Rekonstruktion von Bildungs- und Lerngeschichten und ihre Rahmung in einer pädagogischen Biographie-Theorie unterentwickelt zu lassen. Auf diese jüngst von ihm selbst noch einmal scharf zugespitzte Defizitanalyse (SCHULZE 1999, S. 50f.) versucht Theodor SCHULZE im nachfolgenden Beitrag konstruktiv durch die Explikation von – wie er sie nennt – „fünf Theorie-Horizonten“ zu antworten. Alle fünf Horizonte sind (vgl. das bei SCHULZE bereits breit entfaltete Theorem des lebensgeschichtlichen Lernens; SCHULZE 1993) zentriert auf das biographische Subjekt, das als ein lernendes, sich-bildendes selten ausschließlich reaktiv, sondern (fast) immer auch aktiv ist, das sich als ein mit den Lebensformen und Deutungsmustern der Erwachsenen konfrontiertes (fast) immer im aktiven Aneignungsmodus (d.h. modifizierend, unter Umständen auch distanzierend) auseinandersetzt.

Es ist das spezifische Leistungspotential des Materials der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, das – wie Theodor SCHULZE es in seinem Beitrag formuliert – einen „Blick auf die Seite des Mondes (gewährt), die der Erziehungswissenschaft den Rücken kehrt“. Denn die Autobiograph(innen) (bzw. Produzent(innen) anderen biographischen Materials) kommen hier in den Blick als die Verfasser ihrer erfahrenen Sozialisation, Enkulturation, Selbstbildung, als die Deuter und Umdeuterinnen ihrer vorgefundenen Lebenslagen einer strukturellen Bedingungskonfiguration – kurz: als Produzent(innen) lebensgeschichtlicher Selbstreflexion. Das heißt dann auch: Kontinuitäten, Unstetigkeiten, Unterdeterminiertheiten, sozialisatorische und edukative Wirkungen können aus der Sicht der betroffenen Individuen zum Forschungsgegenstand gemacht werden (vgl. CLOER u.a. 1991). In der elaborierten Theorie menschlichen Lernens in lebensgeschichtlicher Perspektive hat Theodor SCHULZE im Rahmen einer Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung so etwas wie eine spezifische pädagogische Lerntheorie entwickelt, die einerseits die traditionsreiche Fokussierung der pädagogischen Teildisziplinen auf das curriculare Lernen überwindet und darüber hinaus verdienstvolle allgemeinpädagogische Grundlegungen zu „Lernen und Erfahrung“, wie sie von Günther BUCK und Klaus PRANGE vorgelegt worden sind, substantiell erweitert (SCHULZE 1993, S. 174-226).

Unter den vielen methodologischen und theoretischen Problemen drängt sich eines immer wieder in den Vordergrund: das für das gesamte biographische Quellenmaterial wichtige Problem des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem. In der Autobiographie, im Tagebuch, im Bild, im narrativen Interview – überall sprechen, malen, erzählen Individuen aus ihrer besonderen Perspektive. Repräsentieren sie damit auch nur die Vorstellungen desjenigen, der diese Autobiographie geschrieben hat? Ohne diesem Problem hier vertiefend nachgehen zu können, sei soviel festgehalten: Der Autobiograph, die Briefschreiberin, die Erzählerin im Interview usw. wollten (und wollen) von ihrem Gegenüber bzw. von ihren Zeitgenossen verstanden werden. Insofern enthalten die Erzählsprache der Autobiographin/Interviewten und die Bildsprache des Malers notwendig Allgemeines. Allerdings nicht in dem trivialen Verständnis einer Abbildung der sichtba-

ren Wirklichkeit, sondern Allgemeines „im Hinblick auf die historisch je geltenden Regeln der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit“ (MOLLENHAUER 1983, S. 41). Wenn das zutrifft, so können wir aus Autobiographien, Tagebüchern, Briefen, Bildern, Fotografien usw. erschließen, nach welchen Regeln in bestimmten Perioden Sozialisations-, Enkulturations- und Bildungsprozesse, Erziehungs- und Generationenverhältnisse sowie die institutionelle Erziehungswirklichkeit konstruiert worden sind (vgl. CLOER 1999, S. 171f.).

Das Nachdenken über den möglichen Beitrag einer Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung für die Allgemeine Erziehungswissenschaft soll abschließend noch um einige Aspekte erweitert werden. Mollenhauers „Kleines Testament“ zum vermeintlichen „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik hat Aufsehen und viele Reaktionen verärgerter Betroffener ausgelöst. Dabei hatte MOLLENHAUER den Repräsentanten der Niedergangsthese in Bezug auf den „Mangel an empirischem Gehalt“ vieler allgemeinpädagogischer Aussagen ja ausdrücklich Recht gegeben (MOLLENHAUER 1996). Hier könnte eine spezifische Leistungsmöglichkeit der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung liegen, ermöglicht sie doch kraft ihres Materials ein empirisch gehaltvolles Reden über die konstitutiven Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns, z.B. über Bildsamkeit, Selbsttätigkeit, *perfectibilité* – genauso wie über das Generationenverhältnis von Alt und Jung als das „Proprium der Erziehungswissenschaft“ und eine ihrer bleibenden Fragen (BENNER/BRÜGGEN 2000), das als Analyse der Differenz von präsentierendem und aneignendem Subjekt/von Intention und Wirkung ausdrücklicher Gegenstand auch des nachfolgenden Beitrages von Dorle KLIKA ist. Mit empirisch gehaltvollem Reden ist im Übrigen etwas qualitativ anderes gemeint als die Illustration theoretischer Aussagen (wozu das biographische Material bislang vorrangig verwendet worden ist). Vielmehr kann Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung kraft ihres Materials Geschichten der Hervorbringung erzählen. Vermutlich kann MOLLENHAUERS These breite Zustimmung finden, dass sich beispielsweise über „Bildsamkeit rational und handlungsrelevant nur reden lässt, wenn die Geschichte ihrer Hervorbringung erzählt wird. Erst die Geschichte der Hervorbringung ist ein argumentationsfähiges Faktum“ (MOLLENHAUER 1983, S. 102; vgl. auch dazu den Beitrag von KLIKA). Solche theoriegeleiteten Rekonstruktionen von Geschichten der Hervorbringung (auch der Verhinderung von Hervorbringung) können zweitens über ein empirisch gehaltvolleres Reden hinaus eine kritisch-prüfende bzw. präzisierende Funktion gegenüber prinzipienwissenschaftlich generierten Theorieansätzen erfüllen. Sie können drittens – etwa im Diskurs der Erziehungswissenschaft mit den Nachbardisziplinen – die häufig vorwissenschaftlichen „Grundbilder“ (WELSCH), die beispielsweise den Begriffsgebrauch der Indoktrination in der politisch-sozialen Sprache von Geschichts- und Politikwissenschaft dominant begleiten und i.d.R. die im Dokument (etwa dem Lehrplan) ermittelte Indoktrinations*intention* vorschnell mit einer erfolgreichen *-praxis* und *-wirkung* gleichsetzen, korrigieren bzw. differenzieren helfen (differenzierter und mit Beispielen verdeutlicht in CLOER 1999).

Theoretisch besonders inspirierende Anstöße für das Gespräch zwischen der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft deuten sich in solchen aktuellen Forschungszusammenhängen an, die sich selbst um die fruchtbare Zusammenführung einer ästhesiologischen Bildungstheorie (Relevanz der Leiblichkeit in menschlichen Bildungsprozessen) mit der Rekonstruktion der Leibthematik im autobiographischen Material bemühen (vgl. das gemeinsam von Peter ALHEIT und Hans Rüdiger MÜLLER verantwortete Forschungsprojekt und die von MÜLLER vorgelegte Studie zu MORITZ' Anton Reiser; ALHEIT u.a. 2001; MÜLLER 1997).

Literatur

- ALHEIT, P./MÜLLER, H. R. (2001): Konfigurationen der Bildung. Drei Fallstudien zur Leibthematik im autobiographischen Text um 1800. – Göttingen.
- BAACKE, D./SCHULZE, T. (1985): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. – Weinheim.
- BAACKE, D./SCHULZE, T. (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens [1979]. – Weinheim.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: BENNER, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert (42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). – Weinheim, S. 240-263.
- CLOER, E. (1999): Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Methodologische Zugänge, theoretische und empirische Erträge. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 165-190.
- CLOER, E./KLIKA, D./SEYFARTH-STUBENRAUCH, M. (1991): Versuch zu einer pädagogisch-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. In: BERG, C. (Hrsg.): Kinderwelten. – Frankfurt, S. 68-101.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- HENNINGSEN, J. (1981): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. – Essen.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen.
- MOLLENHAUER, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg. S. 277-285.
- MÜLLER, H. R. (1997): Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. – Würzburg.
- SCHULZE, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: BAACKE, D./SCHULZE, T.: Aus Geschichte lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens [1979]. – Weinheim, S. 174-226.
- SCHULZE, T. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 33-55.
- STROSS, A./THIEL, F. (Hrsg.) (1998): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der Allgemeinen Pädagogik in den 80er- und 90er-Jahren. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Univ.-Prof. Dr. Ernst Cloer, Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

Theodor Schulze

Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Zusammenfassung

Die Allgemeine Pädagogik hat ihre Position innerhalb der Erziehungswissenschaft verändert. Sie beansprucht nicht mehr die umfassende Theorie der Erziehung für alle Teilbereiche der Pädagogik vorzustellen. Sie versteht sich selber als Teildisziplin neben vielen anderen, allerdings als Spezialist für das Allgemeine in der Erziehungswissenschaft. Sie untersucht allgemeine, den Bereich einer einzelnen Teildisziplin überschreitende Aspekte, Konzepte und Probleme – nicht nur theoretisch reflektierend, auch empirisch forschend. In diesem Zusammenhang bietet sich die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als ein wichtiges Bezugsfeld an. Sie bearbeitet und erschließt mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden ein in vieler Hinsicht breit gestreutes empirisches Material, in dem vor allem die subjektive Seite der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zur Geltung kommt. Auf Grund dieser Arbeit ist sie in der Lage im Hinblick auf zentrale Theoriehorizonte – als das sind: Bedeutung des individuellen Subjekts, des lebensgeschichtlichen Lernens, des biographischen Prozesses, der konkreten Lebenswelten und des historischen Wandels – empirisches Material und differenzierende Fragestellungen anzubieten.

Summary

General Education Theory and Educational Biographic Research

The discipline of General Education Theory (*Allgemeine Pädagogik*) has changed its position within the field of Educational Science. It is no longer expected to offer a comprehensive theory of education for all the educational sub-disciplines. Instead, it views itself as a sub-discipline next to others, but one which seeks generalities in Educational Science. It studies theoretically, but also empirically, general aspects, concepts and problems in this field, which are not restricted to any one sub-discipline. In this context, the field of educational biographic research has much to offer. Using qualitative research methods, this approach opens up often widely dispersed empirical material for investigation, in which the subjective side of educational and socialization processes is particularly emphasized. Through this, it is able to provide much empirical material and elaborate research questions of vital interest to General Education Theory – e.g. the meaning of being an individual subject of learning in a life history context, of biographical processes, of concrete life-worlds and of historical change.

Die Erziehungswissenschaft und die Biographieforschung gehen beide aus den gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu Beginn der Neuzeit in Europa hervor. Gegen Ende des 18. Jh. nimmt das Nachdenken über Erziehung in Verbindung mit der Entstehung eines öffentlichen Schulwesens die Gestalt der Allgemeinen Pädagogik an. Zur gleichen Zeit beginnt man sich für die Lebensgeschichte eines einzelnen Menschen zu

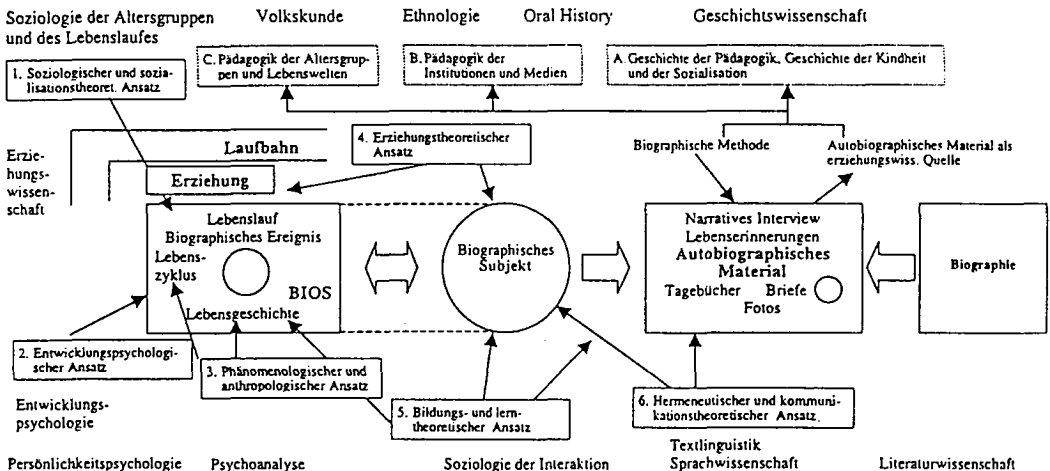
interessieren ohne Ansehen der Person. Die ersten Autobiographien im eigentlichen Sinne werden geschrieben und veröffentlicht und die ersten Sammlungen von autobiographischen Äußerungen initiiert. Doch Allgemeine Pädagogik und Biographieforschung gehen lange Zeit getrennte Wege, die sich gelegentlich kreuzen. Erst heute finden sie zusammen.

Im Folgenden werde ich vortragen, in welcher Hinsicht eine Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung für die Allgemeine Erziehungswissenschaft von Bedeutung sein kann. Ich skizziere zunächst die gegenwärtige Situation dieser beiden Diskussionspartner, um dann darzustellen, in welcher Weise der eine für den anderen nützlich sein kann.

1 Zur Situation der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jh. formiert (KRÜGER 1999). Zu ihrer gegenwärtigen Situation habe ich vor einiger Zeit eine kognitive Landkarte entworfen, die im Wesentlichen immer noch gültig ist. Ich zeige hier die letzte Fassung (SCHULZE 1999, S. 43, vgl. SCHULZE 1992, S. 289; vgl. Abb. 1):

Abb. 1: Gruppierungen und Zuordnung der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung



Im Mittelfeld habe ich die Struktur des Gegenstandsbereichs der Biographieforschung umrissen – die Beziehung zwischen Biographie als soziale Struktur oder Laufbahn, als individuelle Lebensgestaltung, als Subjekt und als Text. An den äußeren Rändern sind die an der Biographieforschung beteiligten Wissenschaften zugeordnet. Und dazwischen sieht man in umrandeten Kästen zum einen Anwendungsbereiche in der Erziehungswissenschaft (gekennzeichnet durch Buchstaben). Das sind Bereiche, in denen autobiographisches Material und biographische Methoden für bereichsspezifische Untersuchungen genutzt werden. Und daneben oder darunter sieht man biographieorientierte Ansätze in der Pädagogik (gekennzeichnet durch Ziffern). Das sind theoretische Ansätze, in denen biographiespezifische Zugänge und Zusammenhänge selber Gegenstand der Forschung sind.

An dieser Skizze ist vor allem zweierlei abzulesen: zum einen der weit verbreitete Rückgriff auf autobiographisches Datenmaterial und die vielseitige Anwendung der biographischen Forschungsmethode in den verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft – zahlreiche Untersuchungen ließen sich hier nennen (siehe Handbuch KRÜGER/MAROTZKI 1999) – und zum anderen die Vielfalt der theoretischen Rahmenkonzepte und Erkenntnisinteressen in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Es gibt da sehr unterschiedliche Positionen und Forschungsrichtungen. Ich nenne hier nur den soziologischen und sozialisationstheoretischen Ansatz (z.B. ALHEIT; KOHLI; KRÜGER; SCHÜTZE), den entwicklungstheoretischen Ansatz (z.B. ERIKSON; HAVIGHURST; HOERNING; JÜTTEMANN), den phänomenologischen und anthropologischen Ansatz (z.B. LOCH), den erziehungstheoretischen Ansatz (z.B. PRANGE), den bildungs- und lerntheoretischen Ansatz (z.B. ECARIUS; MAROTZKI; MOLLENHAUER; SCHULZE) und den hermeneutischen und kommunikationstheoretischen Ansatz (z.B. BAACKE; KOKEMOHR; KOLLER). Es gibt natürlich noch weitere Ausrichtungen – ich habe sie in meiner Skizze den Anwendungsbereichen zugeordnet –, so etwa die der historischen Sozialisations- und Bildungsforschung (z.B. CLOER; HERRMANN; Pia SCHMID; WIERSING) oder der Kindheits-, Jugend- und Lebensweltforschung (z.B. BEHNKEN; Christa BERG; BOHNSACK; FUCHS; ZINNECKER), der Erwachsenenbildung (z.B. KADE) oder der Frauenforschung (z.B. DAUSIEN; HEINRITZ; JACOBI; KRAUL).

Eine wichtige Position habe ich in meiner Skizze ohne Absicht übergangen. Das ist der psychoanalytische Ansatz (z.B. BITTNER; FRÖHLICH; G. SCHÄFER; WINTERHAGER-SCHMID). Er ist auch nicht im Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung repräsentiert. Ich bedauere das und wünsche, dass sich die Vertreter dieses Ansatzes verstärkt in die allgemeine biographietheoretische Diskussion einbringen. Denn viele Konzepte und Analysen, die wir Sigmund FREUD und seinen Nachfolgern verdanken, sind für die Biographieforschung, zumal für eine erziehungswissenschaftliche, ganz unverzichtbar.

2 Zur Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Die Situation der Allgemeinen Pädagogik hat sich seit der Mitte des 20. Jh. grundlegend verändert. Gerade in der letzten Zeit ist wiederholt und intensiv über ihre Stellung in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft und über ihre zeitgemäßen Aufgaben nachgedacht und diskutiert worden. Ich kann mich hier an die Untersuchungen und Analysen

vieler Kolleginnen und Kollegen anschließen. Ich beziehe mich insbesondere auf zusammenfassende Darstellungen von Gerhard MACKE (vgl. 1990), Heinz-Hermann KRÜGER (vgl. 1994) zusammen mit Dieter LENZEN (vgl. 1998), Michael WINKLER (vgl. 1994), Heinz-Elmar TENORTH (vgl. 1995), Lothar WIGGER (vgl. 1996, 2000), Jürgen OELKERS (vgl. 1997), Peter VOGEL (vgl. 1998), Dietrich BENNER und Friedhelm BRÜGGEN (vgl. 2000).

So viel steht fest: Die Allgemeine Pädagogik hat sich zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft gewandelt. Aus dem verbindlichen Kerngebiet der Pädagogik insgesamt ist eine vielgestaltige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft geworden – von anderen Teildisziplinen zwar ihrem Wesen nach unterschieden, aber ihnen dennoch in der Position nebengeordnet. Dieser Wandel hängt mit mehreren Entwicklungstrends zusammen, die sich seit den 1960er-Jahren in der Bundesrepublik durchgesetzt haben: Da ist zunächst die beträchtliche Expansion der Pädagogik insgesamt, was sowohl ihr Personal wie ihre Aufgaben betrifft. Da ist die Ausdifferenzierung und Verselbständigung vieler Praxisfelder und der ihnen zugeordneten Teildisziplinen und die Erweiterung der Praxisfelder, ihre Ausdehnung über das Jugendalter hinaus auf den gesamten Lebenslauf und viele Bereiche des öffentlichen Lebens. Da ist die unaufhebbare Pluralisierung der Paradigmen, Forschungsrichtungen und Wissensformen. Da ist eine Verschiebung in der Ausrichtung von einer handlungsanleitenden Theorie zu einer die Handlungsvoraussetzungen erforschenden Wissenschaft. Und da ist – meist weniger beachtet – eine Verlagerung des Interesses von den auf Inhalte und Haltungen bezogenen Interaktionen zwischen „Erzieher und Zögling“, wie es in der klassischen Pädagogik hieß, hin zu den Laufbahn gestaltenden pädagogischen Institutionen und sozialen Systemen. Aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist eine empirische Sozialwissenschaft geworden.

Angesichts dieser Entwicklung stellen sich für die Aufgabe und Ausformung einer zeitgemäßen Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine Reihe grundsätzlicher Fragen: Wird sie noch gebraucht angesichts der Verselbständigung der anderen Teildisziplinen, und ist sie noch möglich ohne eigenes Handlungsfeld und ohne Bezug auf eine spezifische Profession? Was ist ihr Gegenstandsbereich, und was sind ihre Themen? Gibt es noch ein übergreifendes und verbindendes Allgemeines der Erziehungswissenschaft? Worin besteht es, und wie verhält es sich zu dem jeweilig Allgemeinen der Teildisziplinen? Ist die Einheit der Erziehungswissenschaft noch in einer umfassenden Systematik oder in einem grundlegenden Gedankengang darstellbar oder nur noch in einem ständig sich verändernden und fortschreitenden Diskurs? Und wer ist daran beteiligt?

Wie immer man diese Fragen beantwortet, in einigen Punkten scheint man sich einig zu sein. Ich hebe hier die folgenden drei Aufgaben hervor:

- Da ist zum einen die Produktion von „Wissen über die allgemeinen Strukturen der Erziehungswirklichkeit ..., das eine allgemeine Bedeutung für die Teildisziplinen hat“ – so KRÜGER und LENZEN (1998, S. 154). Oder ähnlich WIGGER: „... die Analyse des Allgemeinen der Wirklichkeit von Erziehung, Unterricht, Lernen, Bildung, Sozialisation ...“ (1996, S. 928, vgl. 2000, S. 45).
- Da ist zum anderen „die Einbeziehung empirischen Wissens in den Diskurs der allgemeinen Pädagogik“ – so VOGEL (1998, S. 171), ähnlich KRÜGER und LENZEN (1998, S. 154).
- Da ist zum Dritten „die Erweiterung des Tableaus der Grundbegriffe und Themen“ – so VOGEL (1998, S. 166ff.). Ähnlich KRÜGER und LENZEN: „Gegenstand der Erzie-

hungswissenschaft sind heute nicht mehr nur Kindheit und Jugend, sondern der gesamte Lebenslauf des modernen Menschen“ (1998, S. 154).

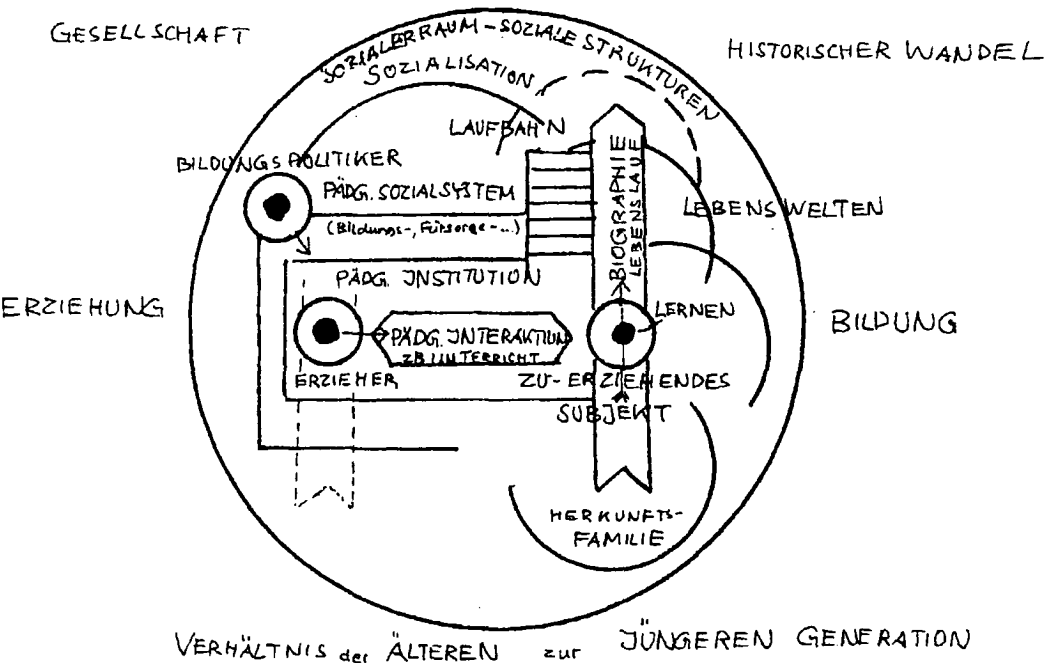
3 Das Angebot der Biographieforschung

In dieser Situation bietet sich die Biographieforschung als ein ernstzunehmender Teilhaber an. Sie repräsentiert ein für die Pädagogik relevantes Allgemeines – nicht in einem Begriff, sondern in ihrem Gegenstandsbereich und Untersuchungsfeld. Der biographische Prozess zieht sich als eine verbindende Leitlinie quer durch alle pädagogischen Institutionen und Arbeitsfelder, und er vermittelt das einzelne Individuum zugleich mit den Ansprüchen der Gesellschaft und den Ereignissen der Geschichte.

Aber dies würde vielleicht nicht ausreichen. Es sind vor allem zwei strategische Vorzüge, die die Biographieforschung in den Diskurs der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einbringt. Der eine betrifft die Methodologie, der andere die Theoriebildung. Über die Reflexion ihrer methodischen Arbeit mit autobiographischen Quellen ergänzt die Biographieforschung die Methodologie der empirischen pädagogischen Forschung um eine wesentliche Dimension, und über die Struktur ihres Gegenstandes bietet sie Ansatzpunkte für die Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens und für die Erschließung alter und neuer Grundbegriffe und Themen.

Ich will auch diesen Zusammenhang anhand einer Skizze erläutern (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Allgemeine Strukturen der Erziehungswirklichkeit



Der Kreis umreißt symbolisch den Gesamtzusammenhang der Erziehungswirklichkeit, den „orbis paedagogicus“. In seinem Inneren habe ich versucht, das, was man als „allgemeine Strukturen der Erziehungswirklichkeit“ bezeichnen könnte, zu skizzieren: Im Zentrum die pädagogische Interaktion zwischen „Erzieher und Zögling“ – die klassische Kunstfigur des pädagogischen Bezuges. Auf der einen Seite die Figur des „Erziehers“, dann die Einbettung seiner Tätigkeit in pädagogische Institutionen (z.B. Schulen, Jugendzentren, Volkshochschulen), in soziale Systeme (z.B. Bildungssystem, System der sozialen Fürsorge) und in das System der Gesellschaft insgesamt. Dazu die Figur des „Bildungspolitikers“. Sie soll verdeutlichen, dass der Adressat vieler erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und Analysen nicht mehr der in der pädagogischen Praxis Tätige, sondern der die Praxisfelder organisierende Bildungspolitiker ist. Auf der anderen Seite die Figur des „zu-erziehenden“ oder „zu-bildenden“ Subjekts, seine Biographie, seine Lebenswelten, Laufbahnen und Bildungshorizonte, der soziale Raum mit seinen Strukturen und der geschichtliche Wandel.

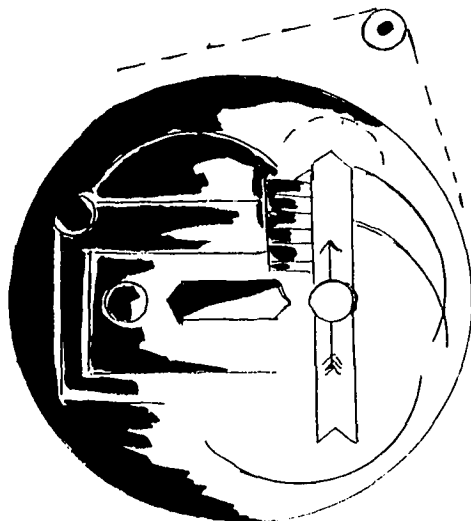
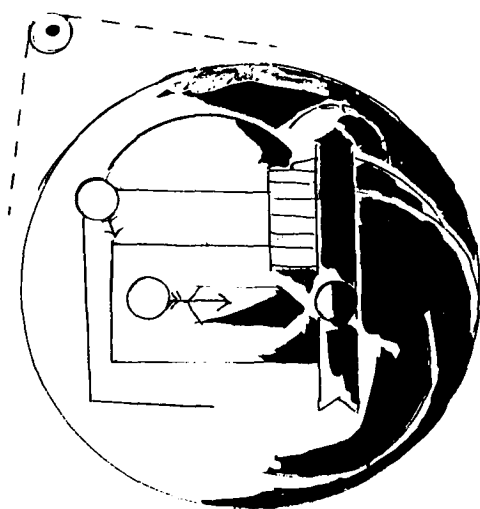
In diese Strukturskizze habe ich an den entsprechenden Stellen die wichtigsten der für die Pädagogik relevanten Grundbegriffe eingetragen. Was ich auf diese Weise vor allem verdeutlichen will, ist die Erweiterung und Ausdifferenzierung der Strukturen und Grundbegriffe auf der rechten Seite, auf der Seite des „zu-erziehenden“ oder „zu-bildenden“ Subjekts, des Heranwachsenden oder Erwachsenen, der in irgendeiner Weise als Adressat pädagogischer Überlegungen und Bemühungen in den Blick kommt.

Aber dies allein macht noch nicht den vollen Gewinn aus. Solche Strukturen und Grundbegriffe werden von vielen Seiten gesehen und bedacht. Das eigentlich Entscheidende ist, dass sie durch die besondere Art der Biographieforschung eine konkretere Gestalt annehmen und in einem anderen Licht erscheinen als in der vorherrschenden Sozialforschung. Auch dies will ich in einer Skizze verdeutlichen:

Forschungsperspektiven

der Sozialforschung
(Quantitative Methoden)

der Biographieforschung
(Qualitative Methoden)



Der linke Kreis zeigt den vorgestellten Strukturzusammenhang der Erziehungswirklichkeit in der Beleuchtung einer auf der Seite der gesellschaftlichen Erziehungsansprüche stehenden und quantitativ eingestellten Sozialforschung, der rechte Kreis die gleiche Struktur, aber in der Beleuchtung einer auf der Seite der individuellen Lebenserwartungen stehenden und qualitativ eingestellten Biographieforschung. Die Biographieforschung bringt nicht nur neue Themen, Inhalte und Begriffe zur Sprache; sie zeigt auch die im pädagogischen Diskurs sattem bekannten in einer anderen Sicht. Oder anders ausgedrückt: Sie gewährt einen Blick auf die Seite des Mondes, die der Erziehungswissenschaft den Rücken kehrt.

Zugleich wird offensichtlich, dass sich das Allgemeine der Biographieforschung nur zu einem Teil mit dem Allgemeinen der Erziehungswissenschaft deckt. Es umfasst keineswegs den gesamten Gegenstandsbereich und bedarf der Ergänzung. Vielleicht ist es ja so, dass das Allgemeine der Erziehungswissenschaft in der dialektischen Vermittlung unterschiedlicher Arten von Allgemeinheit besteht. Und vielleicht ist in diesem Umstand auch ihre „differenztheoretische Struktur“ beziehungsweise das Nebeneinander differenter Wissensformen begründet (VOGEL 1998, S. 174ff.).

Ich vermute, dass das, was ich bisher über das Angebot der Biographieforschung gesagt habe, noch zu allgemein oder bildhaft ausgefallen ist, um Kolleginnen und Kollegen, die aus anderen Forschungsfeldern und Denkbzusammenhängen kommen, zu überzeugen. Ich will daher auf der Grundlage des bereits Skizzierten einige Aufmerksamkeitsrichtungen präzisieren, in denen ich einen bedeutsamen Beitrag von Seiten der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zur Ausgestaltung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erwarte.

4 Material und Methodologie: Die qualitative empirische Forschung

Da ist an erster Stelle ein Beitrag zur Erweiterung der Materialbasis der empirischen pädagogischen Forschung und ihrer Methodologie. Eine der Optionen zur Neuorientierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gilt, wie gesagt, der Einbeziehung empirischen Wissens in ihre Diskurse (vgl. VOGEL 1998, S. 171). Die Biographieforschung bemüht sich primär um empirisches Wissen über Lebensverläufe und Lebensgeschichten. Sie tut das auf eine besondere Weise. Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf ein bisher wenig beachtetes Datenmaterial – auf autobiographische Äußerungen, und sie wird durch die Beschaffenheit dieses Materials zu anderen Verfahren der Datenauswertung herausgefordert – zur Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden.

Autobiographische Äußerungen sind ein empirisches Material. Sie beziehen sich auf konkrete Gegebenheiten und Tatsachen – allerdings nicht nur auf äußere, sondern auch auf innere, nicht nur auf Wahrnehmbares, sondern auch auf Erlebtes und Erinnerbares. Neben die Beobachtung tritt die Selbstbeobachtung und ihre Mitteilung. In der Mitteilung wird das Nicht-Beobachtbare für andere zugänglich. Dabei ist von großer Bedeutung, dass in der autobiographischen Äußerung die Mitteilung über innere Zustände und Vorgänge in der Regel verknüpft ist mit äußeren Umständen und Begebenheiten, die in reale Kontexte eingebunden sind, die mit anderen Menschen geteilt werden. Sie sagen immer etwas aus über die Person des Erzählers und zugleich über die Welt, in der er lebt, und

über die Art und Weise, wie er diese Welt erfährt und sich in ihr einrichtet. Darin liegen für die Erschließung von Phänomenen und Problemen, mit denen es die Pädagogik zu tun hat, nicht zu unterschätzende Vorzüge. Das autobiographische Material verschafft einen Zugang zu hochkomplexen Vorgängen, zu besonderen Umständen, zu unvorhersehbaren Ereignissen und zur affektiven Bewertung solcher Vorgänge, Umstände und Ereignisse, zu unbeachteten Einflüssen und zu unerwarteten Wirkungen, zu nachhaltig wirksamen Eindrücken und langfristigen Entwicklungs- oder Wandlungsprozessen, über die wir auf andere Weise nur mit erheblichem Aufwand oder nur zufällig Kenntnis erhielten oder auch gar nicht.

Natürlich sind diese Vorzüge auch mit Nachteilen und Schwierigkeiten verknüpft. Die Informationen, die wir durch autobiographisches Material erhalten, kommen gleichsam „im Nachhinein“ und über den Umweg der Erinnerung. Sie sind bereits gefiltert, eingefügt, bearbeitet, in die wörtliche Sprache übertragen und gedeutet. Doch auf diese Weise erfahren wir nicht nur etwas über die objektiven Gegebenheiten selbst – zum Beispiel über Erziehungsmaßnahmen oder Unterrichtsmittel – sondern auch über ihre Wirkung, ihre Aneignung und Verarbeitung. – Die Informationen gelten zunächst nur für ein einzelnes Individuum und für diesen besonderen Fall. Die Zahl der Fälle lässt sich vermehren, aber nicht beliebig. Verallgemeinerung kann nicht durch statistische Repräsentativität oder durch eine Zuordnung zu Messskalen erreicht werden, sondern nur durch Vergleich und Unterscheidung, durch Typisierung und Strukturierung. – Die Informationen sind mehrdeutig und vielschichtig. Verschiedene Lesarten sind möglich. Dabei sind die einzelnen Äußerungen in der Regel ohne weiteres verständlich. Die Problematik der Interpretation besteht unter anderem darin, dass deren weiterreichende Bedeutung erst in einem übergreifenden Zusammenhang mit anderen Aussagen und im erschließenden Zugriff auf zugrundeliegende Tiefenstrukturen hervortritt. Aufwendige Verfahren sind entwickelt worden um eine nachvollziehbare Zuordnung und Erschließung zu gewährleisten (vgl. ROSENTHAL 1995; SCHULZE 1997a; MAROTZKI 1999).

Autobiographische Äußerungen werden nicht erst durch Wissenschaft hervorgerufen. Sie sind ein selbstverständlicher Bestandteil menschlichen Zusammenlebens. Sie werden in Kommunikationssituationen der Begegnung oder des Wiedersehens hervorgehoben, bei besonderen Anlässen vorgetragen, von sozialen Institutionen eingefordert. Jeder Mensch hat eine Lebensgeschichte, und in der Regel kann und will er auch davon erzählen. Doch diese Äußerungen verblieben lange Zeit im Modus des Erzählens und lösten sich gleichsam im Vollzug der Mitteilung und der mündlichen Überlieferung auf – abgesehen von relativ wenigen, herausragenden Ausnahmen, die man in Georg MISCHS „Geschichte der Autobiographie“ nachlesen kann (1949ff.). Erst mit Beginn der Neuzeit entsteht in Europa und Amerika so etwas wie eine autobiographische Literatur, und gleichzeitig bildet sich ein Interesse heraus, autobiographische Texte einzuwerben und zu sammeln. Doch auch diese Bemühungen blieben zunächst noch längere Zeit auf Zufälle, Gelegenheiten, Ausnahmen und besondere soziale Voraussetzungen angewiesen. Erst mit der Erfindung mechanischer Aufzeichnungsgeräte im vergangenen Jahrhundert ließ sich das Interesse an autobiographischen Äußerungen zu einem gezielt einsetzbaren Forschungsinstrument entwickeln. Die Anbahnung, Durchführung, Aufzeichnung, Transkription und Auswertung von narrativen biographischen Interviews und thematischen biographischen Gruppendiskussionen steht daher im Mittelpunkt der Methodendiskussion. Mit Hilfe dieser Instrumente ist es prinzipiell möglich, die unterschiedlichsten sozialen Gruppen, Lebensverhältnisse und kollektiven Schicksale zu erreichen und zum Sprechen zu bringen.

Doch vielleicht ist durch diese Entwicklung ein anderes Potential aus dem Blick geraten. Schriftliche autobiographische Aufzeichnungen, insbesondere die reflektierten Aufzeichnungen von begabten Schriftstellerinnen und Schriftstellern sind in besonderer Weise geeignet, uns Einsichten in die Tiefenstrukturen von Lebenserfahrungen und biographischen Prozessen zu verschaffen. Sie sind zwar in ihren Lebensbedingungen und -verläufen eher exklusiv, aber in der Genauigkeit und Intensität der Selbstbeobachtung von universeller Bedeutung. Sie schaffen in der reflektierten Darstellung bedeutsamer Erinnerungen konkrete Vorlagen und Vorbilder für die wissenschaftliche Analyse.

Im Unterschied zur Methodendiskussion ist die Theoriebildung in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung noch nicht weit fortgeschritten. Doch auf der Grundlage des autobiographischen Materials und seiner methodischen Auswertung sind wir in der Lage, eine Reihe von theoretischen, für die Erziehungswissenschaft relevanten Problemen und grundlegenden Begriffen neu anzugehen und konkreter zu diskutieren. Im Folgenden werde ich *fünf Theorie-Horizonte* vorstellen, zu deren Erschließung die Biographieforschung etwas beizutragen vermag. Ich spreche von „Horizonten“, weil das, worum es dabei jeweils geht, nicht im Zentrum der pädagogischen Handlungen und Überlegungen angesiedelt ist, sondern in dem, was in ihnen vorausgesetzt oder antizipiert wird. Und ich spreche auch von „Horizonten“, weil das, was ich hier vorstelle, nicht schon als Bestandteile einer ausgearbeiteten Theorie anzusehen ist, sondern als Herausforderung zur Theoriebildung. Der Begriff des Horizontes lässt sowohl an die Weite und die Vielfalt möglicher Wege denken wie auch an ein fernes Ziel jenseits der Berge. So vereinigt er in sich Differenz und Intention, und er weiß, dass er nie hält, was er verspricht.

4.1 Theorie-Horizont: Das individuelle Subjekt

Der erste Horizont tut sich auf im Blick auf das individuelle, zu-erziehende oder zu-bildende Subjekt. Erziehung ist eine Tätigkeit, die sich auf Objekte und Ziele richtet, die ein selbständiges Subjekt voraussetzen. Das gilt zwar für alle Berufe, die es vornehmlich mit Menschen zu tun haben – doch für pädagogische in besonderer Weise. Das Subjekt im Gegenüber der Erziehung muss sich nicht nur verständlich machen und bereit sein, Informationen, Handlungsangebote und verbindliche Regeln zu übernehmen. Es muss vor allem fähig sein, die erzieherischen Intentionen und Arrangements in Lernprozesse umzusetzen und in seine Lebensgeschichte zu integrieren. Als professionelle Tätigkeit muss Erziehung notwendig von einem bewusst planenden und handelnden Akteur aus konzipiert werden. Aber im Hinblick auf ihre Wirksamkeit liegt es näher, sie als Interaktion und Zusammenleben oder als ein Verhältnis zu denken. Die neuzeitliche Pädagogik hat die Eigenständigkeit des zu-erziehenden oder zu-bildenden Subjekts in diesem Verhältnis prinzipiell anerkannt und die Voraussetzung seiner Mitwirkung in Begriffen wie Bildsamkeit, Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Identität, Individualität, Willensfreiheit und Vernunftbegabung theoretisch zu fassen gesucht.

Doch im Zuge einer sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft und unter dem Einfluss konstruktivistischer Theorien und postmoderner Theoriekritik sind viele dieser Begriffe in Misskredit geraten. Von einer „Krise des Subjekts“ ist die Rede, gar von seinem „Tod“. Auch wenn sich die Angriffe in erster Linie gegen das erkenntnistheoretische oder transzendente Subjekt richten, gegen das Cogito DECARTES' oder das Ich der Identitätsphilosophie, und wenn man bei genauerem Hinsehen auch fest-

stellt, dass niemand das Subjekt wirklich umbringen will, so bleibt doch eine große Unsicherheit. Viele Eigenschaften und Leistungen, die dem Subjekt zugeschrieben wurden, werden in Zweifel gezogen: seine Autonomie und Souveränität, sein Vermögen, sich selbst zu bestimmen, und seine Fähigkeit, sich selbst zu durchschauen, seine Einheit und Individualität, seine moralische Kompetenz, seine Humanität und seine Legitimation durch Bildung – nachzulesen beispielsweise bei Käte MEYER-DRAWE 1990). Und andere Wissenschaftler neigen gar dazu, den Begriff des Subjekts gänzlich aus ihren Wirklichkeitskonstruktionen als untauglich auszuschließen – so Niklas LUHMANN (1995, S. 155ff.).

In diesem Diskussionszusammenhang bietet sich das autobiographische Material als eine klärende und als eine zu erklärende Gegebenheit an. In ihm geht es um das jeweilige konkrete Subjekt eines einzelnen Menschen, um das individuelle Subjekt und um eine seiner wichtigsten Funktionen und Leistungen, um die Gestaltung und Deutung seiner Biographie. Es tritt im autobiographischen Text auf doppelte Weise in Erscheinung: als Erzähler und als der, von dem in dieser Erzählung die Rede ist. Es ist das Ich, das erzählt, aber auch das Ich, das erlebt hat, was es erzählt. Es ist das Ich, das sich erinnert und das seine Erinnerungen reflektiert. Es ist das Ich, das lebt und das sich zu seinem Leben verhält, entwerfend und erinnernd, das etwas von seinem Leben erwartet und sich in ihm zurechtzufinden und zu behaupten sucht und das weiß, dass es sterben wird. Entgegen all den Betrügereien und Selbsttäuschungen, die man ihm nachsagt, gibt es in seinen Äußerungen kund, dass es sich weder als autonom und souverän noch als harmonisch und einheitlich und auch nicht als voll bewusst und alles durchschauend versteht. Doch es scheint in allem zu sagen: Dies ist mein Leben. Das ist alles, was ich habe und bin.

Nun ist es keineswegs so, dass man sich in der Biographieforschung über das biographische Subjekt und mit ihm einig wäre. Ich habe eher den Eindruck, dass viele Forscherinnen und Forscher das erzählende Ich wie Detektive äußerst misstrauisch beobachten, um es bei seinen Betrügereien und Selbsttäuschungen zu ertappen, oder wie Kriminalbeamte und Inquisitoren verhören, um etwas aus ihm herauszupressen, was es selber nicht weiß, und einige scheinen es gar wie Jäger zu verfolgen, um es zu erlegen und sich einzuverleiben (SCHULZE 1996).

Dafür gibt es Gründe: Es liegt im Wesen der autobiographischen Erinnerung, dass sie etwas mit heraufspült – Szenen, Bilder, Namen, Sätze, Handlungen –, deren Bedeutung man noch nicht kennt, und dass sie Zusammenhänge andeutet, die man noch nicht versteht. Viele Fragen stellen sich ein: Warum dies? Warum so? Worauf hin? Der Erzähler sagt oft mehr als er will. – Und es liegt im Wesen der biographischen Forschung, dass sie in dem Einzelfall nach etwas Allgemeinerem sucht, nach Bedeutungen und Zusammenhängen, die über das individuelle Subjekt hinausreichen und auf typische Erscheinungen, Topoi, Konstellationen und Verlaufsformen, auf zugrundeliegende Muster, vorherrschende Trends, Widerstände und Widersprüche, auf generelle Probleme, generative Potentiale, organisierende Kräfte und übergreifende Veränderungen verweisen. Innerhalb des biographischen Zusammenhanges zeichnen sich gleichsam „im Rücken“ des individuellen Subjekts allgemeinere Komplexe und Strukturen ab, die die Forschung herauszuarbeiten und hervorzuheben sucht, und etliche der soziologisch orientierten Forscherinnen und Forscher neigen dazu, den Gegenstand „Biographie“ gänzlich vom Individuum abzulösen und der Gesellschaft zuzurechnen.

Ich halte das für problematisch, zumindest solange unklar bleibt, welche Bedeutung dem individuellen Subjekt in diesem Zusammenhang zuerkannt wird. Das Subjekt autobiographischen Erzählens ist selber ein Allgemeines, und es bleibt die Aufgabe, ein Mo-

dell zu entwickeln, dass das Subjekt nicht durch unangemessene Erwartungen und Zuschreibungen überfordert, aber das ihm auch seinen Eigensinn belässt und seine Stimme nicht zum Verlöschen bringt.

4.2 Theorie-Horizont: Das lebensgeschichtliche Lernen

Der zweite Horizont, auf den Erziehung bezogen ist, ist der des Lernens. Erziehung ist auf Lernen angewiesen. Erziehung ist, so kann man in Abwandlung einer Formulierung Siegfried BERNFELDS sagen, die gesellschaftliche Reaktion auf die außerordentliche und umfassende Tatsache des Lernens (SCHULZE 2001). Doch in der Sicht der Pädagogik sieht es eher so aus, als wäre Lernen die abhängige und untergeordnete Variable in der Beziehung, als wäre Lernen ein Output pädagogischer Tätigkeit. Dies liegt daran, dass wir Lernen – jenseits lernpsychologischer Experimente – vornehmlich in pädagogischen Handlungszusammenhängen beobachten. Das geht so weit, dass wir Lernen mit schulischem Lernen, mit Lernen von Techniken, Vokabeln und Formeln, von Kenntnissen und Fertigkeiten, gleichzusetzen geneigt sind. Tatsächlich aber vollzieht sich Lernen nicht allein im Unterricht, sondern in vielerlei Formen, an vielen Orten und in vielen Zusammenhängen des menschlichen Lebens.

Ein wichtiges Feld, in dem Lernen außerhalb von Schule und Unterricht und in anderer Form in Erscheinung tritt, ist das der Biographie. Das biographische Subjekt ist ein lernendes Subjekt, und in autobiographischen Erzählungen und Texten wird auf bedeutsame Lernprozesse hingewiesen. Da ist nur wenig von den Mühen schulischen Lernens die Rede, wohl aber von den Zugängen zu neuen Sinnwelten und viel von dem, was nicht in Lehrplänen steht (SCHULZE 1988). So lernen wir – auch in der Schule – viel über andere Menschen und Beziehungen und über uns selbst, über unsere Fähigkeiten, Interessen, über das, was wir uns zutrauen oder zumuten können und wollen. Und vieles passiert auch außerhalb des Unterrichts, auf dem Schulhof und auf dem Schulweg oder jenseits der Schule. Die Formen und Bedingungen dieser Lernprozesse – ich nenne sie „lebensgeschichtliches Lernen“ – unterscheiden sich in vieler Hinsicht vom „curricularen Lernen“ im Unterricht und auch von vielen Lernarten und -bedingungen, die Gegenstand lernpsychologischer Untersuchungen sind.

Über die Merkmale und Bedingungen lebensgeschichtlichen Lernens lässt sich auf Grund autobiographischer Äußerungen einiges sagen (SCHULZE 1993, S. 195ff.; ECARIUS 1999). Ich will hier nur zwei Momente hervorheben. Zum einen: Lebensgeschichtliches Lernen ist Lernen aus Erfahrung. Das bedeutet unter anderem: An diesen Lernprozessen ist der ganze Mensch beteiligt – mit seinem Leib und allen seinen Sinnen, und das Ergebnis bleibt bezogen auf die Umstände des Lernens. Daher finden Erfahrungen ihren Ausdruck in erinnerten Szenen, Bildern, Geschichten. – In der pädagogischen Literatur ist viel von „Erfahrung“ die Rede, aber meist ohne dass gesagt wird, was man unter „Erfahrung“ versteht. „Erfahrung“ gehört bis heute nicht zu den in Handbüchern erörterten Grundbegriffen der Pädagogik, und in Lexika wird der Begriff in der Regel im Zusammenhang mit philosophiehistorischen und wissenschaftstheoretischen Ausführungen zum Empirismus und zur empirischen Forschung vorgestellt. Mit Lebenserfahrungen und dem, was man aus ihnen lernt, hat das wenig zu tun. Lediglich in phänomenologischen und ästhetischen Studien wird auf die Bedeutung des Lernens aus Erfahrung aufmerksam gemacht. Was meinen wir, wenn wir von „Erfahrung“ sprechen? Und: Wie lernen wir aus Erfahrung? Und: Was?

Zum anderen: Beim lebensgeschichtlichen Lernen geht es auch um Wissen und Einsichten, mehr aber um umfassendere Einstellungen und immer in Verbindung mit Gefühlen. Gefühle spielen in autobiographischen Texten eine wichtige Rolle. Zumeist im Verborgenen: Sie verbergen sich in den Beschreibungen von Orten und Personen oder in den Erzählungen von Geschichten und Ereignissen. Wenn man genauer zusieht, entdeckt man: in jeder Geschichte, in jedem Bild steckt ein Gefühl. Und wenn man diesen Gefühlen im Text nachspürt, kann man auch feststellen, wie sie auftauchen, bestärkt oder irritiert werden, sich an bestimmten Inhalten und Begriffen festsetzen, sich mit anderen Gefühlen streiten oder verbinden, sich behaupten oder angezweifelt werden, vorherrschen, zurücktreten, überdauern und wiederkehren. So erfahren wir einiges über den Aufbau von Gefühlshaltungen, über die Entwicklung von Interessen, über die Ausformung von emotionalen und wertenden Einstellungen zu Personen, Themen und Aufgaben. Wie lernen wir emotional? Was ist emotionale Bildung? Auch die Beantwortung dieser Fragen steht noch aus.

4.3 Theorie-Horizont: Der biographische Prozess

Der dritte Horizont, auf den Erziehung in ihrer Wirksamkeit angewiesen ist, ist der biographische Prozess, in den sie sich einmischt und in den sie am Ende einmündet. Alles, was Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Ausbilder anstreben und erreichen können, wird erst wirksam im Zusammenhang einer Lebensgeschichte, also in einem Prozess, der sein Zentrum nicht in einem Pädagogen oder in einer pädagogischen Institution, sondern im Heranwachsenden und Lernenden hat. Außerdem beschränken sich pädagogische Interventionen und Hilfen nicht mehr auf das Kindes- und Jugendalter. Sie erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne, und ihre Adressaten sind Erwachsene in einer bestimmten Lebenssituation. Damit erhält der Prozess und Prozessverlauf, in dem das Leben die Gestalt einer Biographie annimmt, eine maßgebliche Bedeutung.

In der Biographieforschung sind Gestalt und Verlauf des biographischen Gesamtprozesses verständlicherweise ein zentrales Thema vieler Untersuchungen. Dabei kommen unterschiedliche Aspekte und Strukturen in den Blick. Fritz SCHÜTZE (1984) geht aus von den Haltungen, die der Erzähler gegenüber den Gegebenheiten und Ereignissen seines Lebens einnimmt. Aus dieser Sicht unterscheidet er vier typische, jeweils vorherrschende, aber auch sich wechselseitig durchdringende „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“: Entweder stellt der Erzähler sein Leben vor als eine Folge von geplanten Unternehmungen und beabsichtigten Handlungen (= Struktur des „biographischen Handlungsschemas“) oder als das Absolvieren vorgezeichneter Bildungsgänge und Laufbahnen (= Struktur der „Institutionellen Ablaufmuster“) oder als das Hineingezogenwerden in einen übermächtigen Trend (= Struktur der „Verlaufskurve“) oder als die Anstrengung einer tiefgreifenden Um- und Neuorientierung (= Struktur des „Wandlungsprozesses“). Andere Autorinnen und Autoren fassen den biographischen Prozess auf als das Durchleben einer Folge von Wachstums Krisen – so Erik H. ERIKSON (1971) – oder als die Bewältigung einer Folge von Entwicklungsaufgaben – so Robert J. HAVIGHURST (1974) – oder von „Curricularen Situationen“ – so Werner LOCH (1979; 1999) – oder als das Angehen und Bearbeiten einer Folge kritischer Lebenssituationen – so Sigrun-Heide FILIPP (1981) oder Erika M. HOERNING (1987). Wieder andere betrachten den biographischen Prozess unter dem Gesichtspunkt der Konstruktion auf der Basis „lebensgeschichtlicher Kristallisationen“ und

„dominanter Erfahrungen“ – so Heinz BUDE (1987, S. 75ff.) – oder auf der Grundlage „generativer Strukturen“ und einer „generativen Grammatik“ – so Peter ALHEIT (1995, S. 90) und Bettina DAUSIEN (1996, S. 572ff.).

Im Kontext der Analyse biographischer Prozesse lässt sich auch die Beantwortung der vieldiskutierten Frage „Was ist Bildung?“ (z.B. HENTIG 1996; LENZEN 1997; TENORTH 1997) in neuer Weise angehen. Das Wort „Bildung“ hat sich – darüber ist man sich einig – zu einem „Container-Wort“ mit nahezu „inflationärem“ Gebrauchswert entwickelt, zu einem Begriff, der eine Vielzahl unterschiedlicher, meist gegensätzlicher Bedeutungen in sich vereinigt und so als Deckel auf fast jeden Topf passt. Die Analyse biographischer Prozesse bietet hier die Möglichkeit zumindest im Hinblick auf die subjekt- und prozessbezogene Seite des Begriffs einige der konkurrierenden Bedeutungen zu präzisieren und zu konkretisieren. Was ist mit „Bildung“ gemeint: der biographische Prozess insgesamt und in jeder möglichen Gestalt – zum Beispiel das Prinzip der Selbstorganisation, der Autopoiesis, der Emergenz, so bei Dieter LENZEN (1997) – oder eine besondere Verlaufsform der Biographie – beispielsweise die Struktur des „Wandlungsprozesses“, so bei Winfried MAROTZKI (1990) oder, gebunden an bestimmte materielle und inhaltliche Bedingungen, eine Variante der Struktur der „institutionellen Ablaufmuster“ – oder eine bestimmte historische Ausprägung des Prozesses – etwa im Sinne neuzeitlicher „Modernisierung“ oder der „Zivilisation“ – oder eine besondere Figur oder Phase innerhalb dieses Prozesses – eine bestimmte Entwicklungsaufgabe oder die Wachstumskrise der Identitätsfindung?

Auch auf diese Weise wird man zu keiner eindeutigen Bestimmung gelangen. Aber anhand des autobiographischen Materials wird man prüfen können, was jeweils mit „Bildung“ gemeint ist und wieweit das Gemeinte trägt. Wenn man daran festhält, dass der Begriff der „Bildung“ eine Differenz einschließt – die Differenz zwischen „gebildet“ und „ungebildet“ – und damit einen Anspruch, und wenn man zugleich davon ausgeht, dass er auf alle Menschen zutrifft, dann kann sich diese Differenz nur auf etwas beziehen, was jeder Biographie inhärent ist. Das ist die Differenz zwischen der wirklichen und der möglichen Biographie, zwischen dem gelebten und dem ungelebten Leben, zwischen einer Normalbiographie und den möglichen Abweichungen. Diese Differenz aber muss für jedes Zeitalter, für jede Kultur, für jede soziale Gruppe und für jeden einzelnen Menschen jeweils neu bestimmt werden.

4.4 Theorie-Horizont: Die konkrete Lebenswelt und der soziale Raum

Der vierte Horizont, auf den Erziehung in ihrer Wirksamkeit angewiesen ist, sind die konkreten Lebenswelten und der soziale Raum, in dem sich der biographische Prozess entfaltet. Erziehung ist nicht nur auf die Mitwirkung des lernenden Subjekts angewiesen, sondern auch auf die Mitwirkung des sozialen Umfeldes, auf das Zusammenspiel vieler Intentionen und Einflüsse. Als Tätigkeit und Praxis muss Erziehung notwendig von der Aktivität Einzelner aus gedacht werden. Als Wirkung aber ist sie nur zu begreifen, wenn man sie von umfassenderen sozialen Einheiten, von einer Familie, einer Schule, einem Milieu aus in den Blick nimmt. Dies ist einer der Gründe, warum sich der Begriff der Sozialisation neben dem der Erziehung behauptet und sich an seine Stelle drängt. Der Begriff der Sozialisation beschränkt sich nach neuerer Auffassung nicht allein auf den Einfluss der gesellschaftlichen Bedingungen und auch nicht allein auf die Entwicklung des

sozialen Verhaltens, auf das „Tüchtigmachen für die Gemeinschaft“. Er bezieht das individuelle Subjekt, als aktiv handelnd, und seine individuelle Entwicklung mit ein. In diesem umfassenderen Sinn ist Sozialisation – ich zitiere Dieter GEULEN – „die Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen und sozialen Umwelt“ (1989, S. 1409). Wie aber erfassen wir den Charakter einer spezifischen Umwelt und wie ihren Einfluss auf die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit?

Das autobiographische Material eröffnet auch in dieser Hinsicht einen Zugang. Biographie ist immer Auseinandersetzung des Ichs mit dem, was es nicht ist, mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt. In autobiographischen Erzählungen und Texten erfahren wir mindestens so viel über die Umwelten, in denen ein Mensch lebt, wie über ihn selbst. So sind viele Untersuchungen in der Biographieforschung damit befasst, die Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen einer Gruppe von Menschen zu rekonstruieren. Sie bilden in mehrerer Hinsicht eine wichtige Ergänzung zu den statistischen Erhebungen und formellen Befragungen in der Sozialisationsforschung.

Vorzüge zeigen sich in vierfacher Hinsicht: Zum einen eröffnet das autobiographische Material – ähnlich wie ethnographische Feldstudien – einen Zugang zu Umweltgegebenheit und Sozialisationsbedingungen, die unterhalb der Ebene des gesellschaftlichen Allgemeinen – des Geschlechts, der Altersgruppe, der sozialen Schicht, der Nationalität, der Rasse und der Religion – angesiedelt sind. Es gewährt uns Einblicke in die „kleinen Lebenswelten“, in das soziale Milieu einer Familie, einer Landschaft oder einer Stadt, einer kulturellen Minderheit, einer Berufsgruppe, eines Vereins, einer Gemeinde oder einem Freundeskreis und in die Netzwerke, die unterschiedliche Gruppen miteinander verbinden, in die Treffpunkte und Gelegenheiten und die Rückzugsmöglichkeiten und Nischen. Ich nenne diese Ebene die des „besonderen Allgemeinen“ (SCHULZE 1997b).

Zum anderen zeigt das autobiographische Material das gesellschaftliche Allgemeine in seinen Transformationen in das besondere Allgemeine und in die konkreten Lebenssituationen. So erfahren wir aus Viktor KLEMPERERS Tagebüchern, was es tatsächlich bedeutet in der Zeit zwischen 1933 und 1945, ein Jude in Deutschland zu sein – Tag für Tag.

Zum dritten wird im autobiographischen Material nicht nur mitgeteilt, wie die Umwelten beschaffen sind, in denen ein Mensch lebt, sondern auch wie er sie erlebt und was sie ihm bedeuten. Karl MANNHEIM spricht in dieser Hinsicht vom „Konjunktiven Handlungsraum“ (vgl. BOHNSACK 1989). Die Lebenswelten präsentieren sich gleichsam zusammen mit ihren Untertönen und Obertönen, zusammen mit den Befürchtungen und Erwartungen, den Meinungen, Geschichten und Phantasien, den Geheimnissen und Verheißungen, den Widerständen und Kräften, die sich in ihnen angesammelt und mit ihnen vereinigt haben. Man braucht nur in Walter BENJAMINS „Berliner Kindheit“ zu lesen, um zu verstehen, was ich meine (vgl. SCHULZE 1997c).

Zum vierten erscheint die jeweilige Umwelt auch in einer dynamischen Perspektive und in einer dynamischen Beziehung zu anderen Umwelten. Der Ich-Erzähler fühlt sich in ihr geborgen oder gefangen, wächst aus ihr heraus, strebt sie zu verlassen oder bleibt in ihr hängen, wird von ihr nicht losgelassen oder kehrt zu ihr zurück; er wird von einer anderen angezogen oder abgestoßen, zugelassen oder abgewiesen; er wird zwischen ihnen hin- und hergerissen, muss sich entscheiden und kommt doch nicht los. Biographie ist eine Bewegung im sozialen Raum. Das ist ein sinnvoller Begriff, den Pierre BOURDIEU (1984) in die Diskussion eingebracht hat. Der soziale Raum wird als ein mehr oder weniger weit gespanntes Kraftfeld mit vielfältigen Anziehungspunkten, Energiequellen und

Niveauunterschieden vorgestellt, und Bewegung bedeutet auch Aufstieg und Abstieg, Gewinn und Verlust, Einfluss und Ohnmacht, Anspruch und Verzicht.

4.5 Theorie-Horizont: Der historische Wandel

Ein fünfter Horizont, zu dessen Erschließung Biographieforschung beiträgt, ist der historische Wandel der Situation des einzelnen Menschen in der sich verändernden menschlichen Gesellschaft. Die Erziehung und ihre Einrichtungen sind nicht nur selbst, wie alle sozialen Gebilde, dem historischen Wandel unterworfen. Sie sind zugleich auch in ihrer Organisation und ihren Programmen auf den Wandel der Gesellschaft ausgerichtet – teils, um ihn zu verhindern, teils, um ihn zu befördern. Erziehung ist zunächst auf Überlieferung und Fortführung des Bestehenden im Generationenwechsel eingestellt und insofern ihrer Natur nach konservativ. Doch in dem Maße, wie sich die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels beschleunigt, ist sie genötigt, immer wieder die aktuellen Entwicklungsschritte mit zu vollziehen und künftige zu antizipieren. So gehört nicht nur Überlieferung und Tradition zu ihren Kennzeichen, sondern auch permanente Revision und Reform. Im Vorgriff auf künftige, bessere und wünschenswerte Gesellschaftsformen nimmt Erziehung auch zuweilen einen utopischen Charakter an. Doch was davon und in welcher Weise tatsächlich zur Geltung kommt, hängt nicht allein von ihr und von der sie tragenden älteren Generation ab, sondern mindestens ebenso sehr von der Generation der Heranwachsenden.

Eine Biographie beginnt nicht nur an einem bestimmten Ort im geographischen und sozialen Raum. Sie beginnt auch an einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte. Mit seinem Geburtsdatum ist jeder Mensch einem bestimmten Jahrgang, einer Generation, einer Epoche zugewiesen, und in jeder autobiographischen Erzählung spiegelt sich der Geist eines Zeitalters und der Fluss der Zeit. Zeittypische Lebensverhältnisse und Lebensformen, Sozialisationsbedingungen und Erziehungseinrichtungen werden beschrieben. Nähere oder entferntere historische Ereignisse werden erwähnt und kommentiert oder auch aus unmittelbarer Betroffenheit vergegenwärtigt. Insofern sind autobiographische Texte und biographische Dokumente eine wichtige Quelle für die historische Sozialisations- und Bildungsforschung (vgl. HERRMANN 1991; CLOER 1999; GLASER/SCHMID 1999). Doch ihre hervorragende Bedeutung für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft betrifft nicht so sehr die Vergangenheit, sondern die historische Dimension der Gegenwart. Hier sind es vor allem drei Aspekte, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet:

Das ist zum einen die Bewegung der individuellen Biographie innerhalb des historischen Raums. Der einzelne Mensch kann sich auf der Höhe seiner Zeit bewegen, ihr vorausseilen, zurückbleiben oder hinter sie zurückfallen. Für die Erziehungswissenschaft ist es interessant zu sehen, wie der Einzelne sich im Dickicht seiner Zeit einen Weg bahnt, insbesondere wie er sich von den vorherrschenden Verhältnissen zu emanzipieren sucht oder auch von ihnen korrumpiert wird. Der Anspruch der Emanzipation gewinnt in der einzelnen Lebensgeschichte einen konkreten Gehalt.

Das ist zum anderen das Eindringen oder Hereinbrechen der Geschichte in die individuelle Biographie. Für viele Menschen und über weite Strecken ihres Lebens bleibt die Geschichte ihrer Zeit ein weit entfernter Hintergrund, repräsentiert in neusten Nachrichten aus Zeitung, Funk und Fernsehen. Doch hin und wieder brechen umwälzende historische Prozesse wie eine Flutwelle unmittelbar über die individuelle Lebensgeschichte herein und reißen sie mit sich fort. Die Beschreibung dessen, was dem Individuum in solchen Einbrüchen

widerfährt, nimmt in autobiographischen Aufzeichnungen einen breiten Raum ein und ist ebenso Gegenstand vieler biographischer Untersuchungen – zu den Weltkrieg, zur Nazi-Diktatur, zur Judenverfolgung oder zur Wiedervereinigung. In der Erinnerung wird das Geschehene noch einmal vergegenwärtigt und von dem erreichten Standpunkt aus gedeutet oder umgedeutet. Diese deutende Erinnerungsarbeit ist nicht nur für die Selbstvergewisserung und Orientierung des individuellen Subjekts wichtig. Sie trägt auch bei zur Aufarbeitung historischer Erfahrungen im kollektiven Gedächtnis. Wenn wir überhaupt aus Geschichte lernen, dann auf dem Weg über die Erinnerung in jedem einzelnen, über das erneute Durchdenken des Erinnerten und über die gegenseitige Mitteilung.

Da ist zum Dritten die alle Lebenswelten übergreifende und durchdringende Veränderung der menschlichen Lebensbedingungen im Zuge der Prozesse, die wir „Modernisierung“, „Medialisierung“ und „Globalisierung“ nennen. Diese Prozesse betreffen die Lebensgeschichte einzelner Menschen nicht nur in der Veränderung der äußeren Lebensbedingungen durch technische Errungenschaften oder der sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse durch neue Organisations- und Wirtschaftsformen, sondern auch im Kern ihrer Konstruktion. Modernisierung und Globalisierung bedeuten eine extensive Erweiterung des Horizonts der Möglichkeiten und damit eine Vervielfachung der Optionen, zwischen denen das Individuum im Laufe seines Lebens wählen kann und sich entscheiden muss. Das trifft auf die vielen Menschen natürlich in sehr unterschiedlicher Weise zu – je nachdem, an welcher Stelle, in welchem Stadium und in welchem Grade sie in diese Prozesse einbezogen werden. Aber im Prinzip wächst für das Individuum die Notwendigkeit, lebensgeschichtlich bedeutsame, aber auch über das eigene Leben hinausreichende Entscheidungen zu treffen und damit auch die Folgen sich selbst zuzuschreiben. Wir müssen mit einer wachsenden Biographisierung des Lebens rechnen und – das bedeutet – mit zunehmenden Anforderungen an die biographische Kompetenz des einzelnen Menschen, sein Leben zu gestalten. Das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit ist nicht nur durch Diktatur, Unterdrückung und Ausbeutung bedroht, sondern auch durch Überforderung, Verwirrung und die Angst zu versagen. Der Blick des einzelnen Menschen, der sich erinnert, ist rückwärts gewandt in die Vergangenheit. Doch der Blick des einzelnen Menschen, der das erinnerte Leben lebt, ist vorwärts gewandt in die Zukunft. Und der Blick der menschlichen Gattung? Wie lange werden wir der ständig wachsenden Fülle an Möglichkeiten standhalten ohne uns zu verwirren oder zu verlieren?

Literatur

- ALHEIT, P. (1995): Die Spaltung von „Biographie“ und „Gesellschaft“. Kollektive Verlaufskurve der deutschen Wiedervereinigung. In: FISCHER-ROSENTHAL, W./ALHEIT, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. – Opladen, S. 87-115.
- BAACKE, D./SCHULZE, T. (1993) (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. – Neuausg. – Weinheim.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, S. 240-263.
- BOURDIEU, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – 3. Aufl. – Frankfurt/M.
- BOHNSACK, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. – Opladen.

- BUDE, H. (1987): Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. – Frankfurt/M.
- CLOER, E. (1999): Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der Historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Methodologische Zugänge, theoretische und empirische Erträge. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 165-190.
- DAUSIEN, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauengeschichten. – Bremen.
- ECARIUS, J. (1999): Biographieforschung und Lernen. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 89-105
- ERIKSON, E. H. (1971): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: ERIKSON, E. H.: Identität und Lebenszyklus. – Frankfurt/M., S. 55-122.
- FILIPP, S.-H. (1981) (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. – München.
- GEULEN, D. (1989): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. – Frankfurt/M.
- GLASER, E./SCHMID, P. (1999): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 347-371.
- HAVIGHURST, R. J. (1974): Developmental Tasks and Education. – 3. Aufl. – New York.
- HENTIG, H. v. (1996): Bildung. Ein Essay. – München.
- HERRMANN, U. (1987): Biographische Konstruktion und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., S. 303-323.
- HOERNING, E. (1987): Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In: VOGES, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. – Opladen, S. 231-260.
- KRÜGER, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. – Weinheim, S. 115-130.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (1994) (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim.
- KRÜGER, H.-H./LENZEN, D. (1998): Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 152-155.
- KRÜGER, H.-H. (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 13-32.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (1999) (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen.
- LENZEN, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 949-967.
- LOCH, W. (1979): Lebenslauf und Erziehung. – Essen.
- LOCH, W. (1999): Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 69-88.
- LUHMANN, N. (1995): Die Tücke des Subjekts und die Frage nach dem Menschen. In: LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Die Soziologie und der Mensch. – Opladen, S. 155-168.
- MACKE, G. (1990): Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 51-72.
- MAROTZKI, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. – Weinheim.
- MAROTZKI, W. (1999): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 109-133.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. – München.
- MISCH, G. (1949ff.): Geschichte der Autobiographie, 4 Bde. – Frankfurt/M.

- OELKERS, J. (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft, S. 237-267.
- ROSENTHAL, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. – Frankfurt/M.
- SCHÜTZE, F. (1984): Kognitive Strukturen des autobiographischen Stegreiferzählens. In: KOHLI, M./ROBERT, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. – Stuttgart, S.78-117.
- SCHULZE, T. (1988): Geschichte und Theorie der Schule in Erinnerungen. In: Pädagogik, 40. Jg., S. 8-11.
- SCHULZE, T. (1992): Biographisch orientierte Pädagogik. In: PETERSEN, J./REINWERT, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. – Donauwörth, S. 269-294.
- SCHULZE, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. – Neuausg. – Weinheim, S. 174-226.
- SCHULZE, T. (1996): Ich, der dumme August, sein Einbläser und der Detektiv. Bemerkungen zum Verhältnis von Subjekt, Biographie und Forschung. In: FRÖHLICH, V./GÖPPEL, R. (Hrsg.): Paradoxien des Ich. Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik. – Würzburg, S.333-353.
- SCHULZE, T. (1997a): Interpretation von autobiographischen Texten. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 323-340.
- SCHULZE, T. (1997b): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: HANSEN-SCHABERG, I. (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension der Pädagogik. – Hoheneggen, S. 176-188.
- SCHULZE, T. (1997c): Walter BENJAMIN: Loggien. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Orten in Lebensgeschichten. In: BEHNKEN, I./SCHULZE, T. (Hrsg.): Tatort: Biographie. Spuren. Zugänge. Orte. Ereignisse. – Opladen, S. 75-93.
- SCHULZE, T. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 33-55.
- SCHULZE, T. (2001): Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Oldenburger Universitätsreden Nr. 132. – Oldenburg.
- TENORTH, H.-E. (1995): Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., S. 3-12.
- TENORTH, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 969-984.
- VOGEL, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg. S. 157-180.
- WIGGER, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 915-931.
- WIGGER, L. (2000): Konturen einer modernen Erziehungswissenschaft. Überlegungen im Anschluss an die Diskussion um die Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: ADICK, C./KRAUL, M./WIGGER, L. (Hrsg.): Was ist Erziehungswissenschaft? – Donauwörth, S. 35-56.
- WINKLER, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der Allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 93-114.

Anschrift des Verfassers: Dr. Theodor Schulze, Prof. emer. Universität Bielefeld. 33739 Bielefeld, Wernkamp 17, Fax: 0521-8015281.

Dorle Klika

Pädagogisches Handeln in Briefform

Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert das Problem pädagogischen Handelns und pädagogischer Beziehungen. Theoretisch geht es zunächst darum, wie eine pädagogische Beziehung und das in ihr intendierte Handeln von anderen Beziehungsformen (etwa Freundschaft) abgegrenzt werden kann. Für eine empirisch nachweisbare Unterscheidung werden Kriterien entwickelt, die zunächst bezogen auf Korrespondenzanalysen eine Diskriminierung pädagogischen Handelns von anderen Handlungsformen ermöglichen. Es werden verschiedene methodische Strategien zur Analyse von Korrespondenzen vorgestellt, die sich in der Forschungspraxis als hilfreich erwiesen. Dadurch wird das Quellenmaterial „Brief“ für erziehungswissenschaftliche Biographieforschung erschlossen, das zugleich als hervorragendes Material für die Untersuchung der Komplexität pädagogischer Interaktionen erscheint. Die unterschiedliche Kommunikation auf Seiten des Pädagogen und des Educanden wird als asymmetrische Beziehung empirisch gehaltvoll aufgezeigt.

Summary

Pedagogical Action in the Form of Letter Writing: Theoretical-methodological considerations for an analysis of correspondence material

The article discusses the problem of pedagogical actions and educational relationships. The theoretical question is how to distinguish an educational relationship, and the action intended within it, from other relationships (for example friendship). Criteria for an empirical proof are proffered which enable discrimination between pedagogical actions and acting as a friend via letter correspondence. Further methodical strategies are described which can support the empirical studies of correspondence analysis. Through this, the source material 'letter correspondence' can be won as a new empirical resource for biographical research in Educational Science. Letters are excellent documents for the reconstruction of the complex fields of pedagogical action and educational relationships. For example, using this resource the different forms of communication between teacher and pupil can be shown empirically to be asymmetric.

1 Problemstellung

Dass pädagogische Praxis stattfindet, ist unbestritten, auch wenn nicht genau benennbar ist, was sie alles umfasst. Es gibt jedoch Grenzfälle verschiedenster Art, für die schon die Beantwortung der Frage, ob es sich überhaupt um eine pädagogische Praxis handelt oder nicht, nicht problemlos zu beantworten ist. Die folgenden Überlegungen haben einen solchen

Grenzfall zum Anlass und sind Ergebnis eines Forschungsprojekts (vgl. ausführlich KLIKA 2000a).

Herman NOHL blieb mit sehr vielen seiner Schüler(innen) zeit seines Lebens in Kontakt, z.T. durch gemeinsame Arbeitszusammenhänge (etwa das Handbuch der Pädagogik in den 1920er- und frühen 30er-Jahren, die Zeitschriften „Die Erziehung“ bzw. „Die Sammlung“), aber auch persönlich durch gegenseitige Besuche oder gemeinsame Treffen in Lippoldsberg. Wenn sich dieser Kreis nicht traf, wurde korrespondiert. Der diesbezügliche Nachlass ist immens und größtenteils nicht bearbeitet. Einen kleinen Teil davon, der immerhin 2000 Briefe umfasst, habe ich untersucht.

Die Schülerkorrespondenz begann in der Studienzeit der Studierenden und endete mit NOHLs Tod. Wenn man diesen Nachlass untersuchen will, stellen sich zunächst verschiedene Eingangsfragen zu diesem aus heutiger Sicht ungewöhnlichen, für NOHL lebenslänglichen Kontakt, die uns zu einer Begründung herausfordern. Was war mit diesen Kontakten, warum hielten sie so lange an? Waren das von Beginn an einfach gute Arbeitsbeziehungen oder waren es darüber hinaus freundschaftliche Beziehungen? Könnte man von Beginn an von Freundschaften sprechen, oder lag während des Studiums der Schüler(innen) vielmehr ein pädagogisches Verhältnis vor – ein bei NOHL, der den Terminus des pädagogischen Bezuges in die disziplinäre Fachsprache einführte, naheliegender Gedanke? Oder blieb dies gar für NOHL lebenslang ein pädagogisches Verhältnis?

2 Theoretische Differenzierung zwischen freundschaftlicher und pädagogischer Beziehung

Die Fragen nach der Differenz von Freundschaft und Pädagogik führen in das Zentrum grundsätzlicher Problemstellungen der Allgemeinen Pädagogik. Während kollegiale Arbeitskontakte sich relativ leicht von Freundschaften unterscheiden lassen, etwa durch Kriterien wie „Privatheit“ oder „Intimität“, ist das bei den Kategorien „Freundschaft“ vs. „pädagogisches Verhältnis“ nicht ganz so einfach. Der antipädagogische Slogan „Freundschaft mit Kindern“ hatte verschiedene sehr anspruchsvolle theoretische Entwürfe pädagogischer Theoriebildung zur Folge.

Für die Bestimmung pädagogischen Handelns könnte auf die bei BENNER formulierten kategorialen Differenzierungen zurückgegriffen werden. Wenn sich die konstitutiven Prinzipien „Bildsamkeit“ und vor allem „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (BENNER 1991, S. 56ff., 63ff.)¹, für die BENNER die „*übergeschichtliche Geltung* eines historischen A prioris“ formuliert (ebd., S. 48; Herv. D.K.) und die auch MOLLENHAUER als Kategorien genuin pädagogischen Handelns bestimmte (MOLLENHAUER 1983, S. 120ff.), in den archivierten Korrespondenzen finden lassen, wäre das Vorkommen pädagogischen Handelns im Material empirisch nachgewiesen.

Doch so leicht machen es uns die Theorien nicht; die Kennzeichnungen sind nicht hinreichend. Sie markieren zunächst nur einzelne Interaktionen bzw. Handlungsintentionen. Es könnte sich in unserem Fall jedoch *während und nach* der Studienzeit um eine freundschaftliche Beziehung zwischen NOHL und seinen Schüler(innen) gehandelt haben, in der alle Beteiligten (je nach Situation und Lage) derartige „Aufforderungen“ formulierten. Sowohl BENNER als auch LOCH betonen, dass es sich bei dieser als genuin pädagogisch gekennzeichneten Praxis um Interaktionssituationen handelt, die lebenslang zur Anwen-

dung kommen können: „Bis zum Tod hin kann es Situationen geben, in denen wir der pädagogischen Praxis, im Sinne einer Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit, bedürfen“ (BENNER 1987, S. 72f.; LOCH 1979, S. 28, 30ff.).² Es sind also auch – und vielleicht gerade – in einer freundschaftlichen Beziehung unstetig auftauchend (BOLLNOW) immer wieder pädagogische Situationen denkbar, in denen jede Person die andere zur Selbsttätigkeit auffordert. Selbst in rein kollegialen Arbeitsbeziehungen könnten solche pädagogischen Interaktionen als unstetige Formen der Erziehung gefunden werden.

Gibt es eine prinzipielle Möglichkeit, freundschaftliches von pädagogischem Handeln zu unterscheiden? Das Problem spitzt sich zu angesichts der Rahmung, der situativen Lage der beteiligten Protagonisten: Es handelt sich in diesem Fall aus unserer Sicht durchgängig um Erwachsene, wenn auch unterschiedlichen Alters und verschiedener Generationenlagerungen. NOHL selbst hatte als Spezifikum der pädagogischen *Beziehung* genannt, dass diese „von beiden Seiten her“ (NOHL 1988, S. 173) danach strebe sich aufzulösen. So gesehen entsteht die Frage, ob zwischen NOHL und seinen Schüler(innen) vielleicht gar keine pädagogische Beziehung, sondern von Beginn an eine freundschaftliche Beziehung bestand, die in der lebenslangen Korrespondenz ihren Niederschlag findet. Diese These stünde zwar im Widerspruch zu der Einschätzung NOHLs, Erziehung sei an der Universität notwendig, doch der Einwand wäre zu beseitigen mit dem Hinweis auf die Differenz zwischen Theorie und Praxis. Oder es wäre davon auszugehen, dass sich die Beziehung von einer pädagogischen in eine freundschaftliche wandelte. Dann wäre die Fragestellung folgendermaßen zu spezifizieren: Was unterscheidet eine freundschaftliche Beziehung von einer pädagogischen Beziehung bzw. pädagogische von freundschaftlichen Interaktionen? Auch wenn das gar nicht prinzipiell, sondern nur jeweils situativ, auf einzelne Interaktionen bezogen, entscheidbar wäre, benötigen wir für eine Antwort empirisch nachweisbare Kriterien.

Eine pragmatische Antwort auf das Problem könnte institutionenbezogen ausfallen: NOHL hielt Erziehung an der Universität für notwendig. Auch seine Schülerin Elisabeth SIEGEL reflektierte in ihrer Autobiographie über das erzieherische Verhältnis zwischen NOHL und den Studenten (SIEGEL 1981, S. 56f.). Insofern wären dann die Studienzeit als ein pädagogisches Verhältnis, die Zeit danach als ein Freundschaftsverhältnis zu kennzeichnen. Diese Antwort macht es sich jedoch zu einfach und ignoriert die Frage nach dem Wandel derartiger Beziehungen, – ein theoretisch wie empirisch gleichermaßen interessantes Problem, das gerade und besonders der Biographieforschung nahe liegt.

Das Problem liegt auf der theoretischen Ebene zunächst darin, dass die Kategorien „Bildsamkeit“ und „(Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ auf die *Handlungsebene* einzelner pädagogischer Interaktionen abzielen, die Kategorie Freundschaft dagegen eine eher längerfristig angelegte *Beziehungsebene* zwischen Personen meint: Freundschaft wird etwa definiert als „auf Zuneigung, Kameradschaft, Vertrauen, Treue gegründetes *Verhältnis*“ (Deutsches Wörterbuch 1986, S. 502) oder als „ein *Verhältnis* aus gegenseitiger individueller Zuneigung bei rückhaltloser Vertrautheit mit den Lebensumständen des Freundes oder der Freundin“, wohingegen etwa „Kameradschaft“ „nicht auf individueller Zuneigung, sondern auf einer Gemeinsamkeit der äußeren Situation“ beruhe (Brockhaus Enzyklopädie Bd. 7 1968, S. 591). Sie wird beschrieben als „das völlige Vertrauen zweier Personen in wechselseitiger Eröffnung ihrer geheimen Urteile und Empfindungen, soweit sie mit beiderseitiger Achtung gegeneinander bestehen kann“ (KANT, Metaphysik der Sitten II § 46; vgl. SEIDEL, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2, Sp. 1105ff.).³ Hervorgehoben werden in den Beschreibungen zum einen „die gegenseitige in-

dividuelle Zuneigung“, zum anderen die Bedeutung des Vertrauens, als „rückhaltlose Vertrautheit“ bzw. „völliges Vertrauen“. Dies sind Kategorien, die sich zwar in Interaktionen manifestieren und sie bestimmen, die aber selbst noch keine Interaktionen sind. Von „Verhältnis“ in der Pädagogik zu reden schien eine Zeit lang aus der Mode gekommen, in neueren Einführungen und anderen theoretischen Werken der Pädagogik ist davon nicht die Rede, zu Unrecht wie ich meine.

Die theoretischen Schwierigkeiten lassen sich erklären aus der je unterschiedlichen Fokussierung von Interaktionen und Beziehungen. Interaktion akzentuiert immer die aktuelle *Handlungsebene*, während es einer Beziehung eigen ist, dass sie „über zwei Erscheinungsformen (verfügt): sie existiert sowohl in einem *aktiven* als auch in einem *latenten* Zustand“ (BROZIO 1995, S. 94; Herv. im Original).⁴ Letzterer meint jene Phasen, die zwischen den Interaktionen von Personen liegen. Beziehungen als Generationenbeziehungen zu untersuchen, ist in der Erziehungswissenschaft aktuell (vgl. ECARIUS 1998; LIEBAU 1997; LIEBAU/WULF 1996; WINTERHAGER-SCHMID 2000), systematische Differenzierungen zwischen pädagogischen und anderen Beziehungsformen stehen aber noch aus.

Wesentlich als näheres Bestimmungsmoment ist die Betonung der Gegenseitigkeit bzw. Wechselseitigkeit in der Freundschaft oder auch Kameradschaft, die m.E. für pädagogische Interaktionen und das „pädagogische Verhältnis“, das als Form pädagogischer Beziehungen neu zu begründen wäre (zu einer ersten Differenzierung zwischen personalen und überpersonalen Formen vgl. MÜLLER 1999), so nicht gelten. Bezüglich der Vertrautheit mit den Lebensumständen des anderen, ist hier eine gewisse Einseitigkeit festzustellen. Hier kommt zusätzlich zur Kategorie „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ eine für pädagogische Interaktionen und Verhältnisse notwendige Bedingung zum Tragen, nämlich dass der Erzieher in der pädagogischen Interaktion eine andere Aufmerksamkeitsrichtung hat als der Zögling, aus der heraus er beurteilt, warum er wozu auffordert. Sie ist der Unterstellung von Bildsamkeit geschuldet (vgl. MOLLENHAUER 1988).⁵

Die Symmetrie der Kommunikation und Interaktion (WATZLAWICK 1992, S. 21f.; YOUNISS 1982, S. 78ff.) gilt auf der Beziehungsebene einer pädagogischen Beziehung nicht in gleicher Weise. Relevant werden hier WATZLAWICKs Axiome der Kommunikation, vor allem das zweite und fünfte, deren Aussagen (stark verkürzt) lauten: Der Beziehungsaspekt bestimmt den Inhaltsaspekt der Kommunikation, und eine gleichrangige Beziehung wird symmetrisch, eine ungleichrangige komplementär oder asymmetrisch genannt (WATZLAWICK 1992, S. 30).⁶ D.h. symmetrische Kommunikation ist zwar zwischen Erzieher und Zögling vorübergehend möglich, nicht aber eine durchgängig symmetrische *Beziehung*.

Die *Differenz* zwischen Freundschaft und pädagogischem Verhältnis liegt demnach in der *Asymmetrie der pädagogischen Beziehung*. Kommunikationstheoretisch ist zu beachten, dass zum einen jede Kommunikation eine Beziehungsdefinition enthält und dass zum anderen „Beziehungsdefinitionen weder wahr noch falsch sind, sondern bestenfalls nur mehr oder weniger von den Partnern geteilt werden“ (WATZLAWICK 1992, S. 24). Die Beziehungsdefinitionen werden in der Kommunikation von den beteiligten Partner(innen) ausgehandelt. Zwischenmenschliche Beziehungen sind zunächst keine objektiv existierenden Phänomene; sie werden Realität „in der Sicht der Partner, und selbst diese Realität wird von den Partnern günstigenfalls nur mehr oder weniger geteilt“ (ebd., 1992, S. 13), sind aber direkt oder indirekt einem Beobachterstandpunkt zugänglich.

Da NOHL schließlich nicht irgendein Hochschullehrer, sondern der Erfinder des Terminus „pädagogischer Bezug“ ist, bot es sich in meinem Projekt an, auch bei ihm selbst

nach Kriterien für diesen Bezug zu fahnden. Dazu wurde eine über den Fall hinaus verwendbare strukturtheoretische Rekonstruktion vorgenommen (KLIKA 2000a, S. 37ff.; KLIKA 2000b), die hier nur stark verkürzt wiedergegeben werden kann: Es handelt sich um ein antinomisches Verhältnis *sowohl* aus der Perspektive des Zöglings *als auch* aus der Perspektive des Erziehers: Die *Position des Erziehers* oder der älteren Generation ist gekennzeichnet durch die Polaritäten „Veränderungs- und Gestaltungswille“ vs. „bewusste Zurückhaltung vor der Spontaneität und dem Eigenwert des Zöglings“, was der Dialektik von „Führen“ vs. „Wachsenlassen“ entspricht. Die *Position des Zöglings* oder der jüngeren Generation, bei anderen Theoretikern meist vernachlässigt, ist gekennzeichnet durch die Antinomie von „Hingabe“ und zugleich „Selbstbewahrung und Widerstand“. Die *Art der Beziehung selbst* ist charakterisiert als antinomische „Spannung“, weil Zögling und Erzieher einerseits in eine Beziehung zueinander treten, gleichzeitig aber „von *beiden* Seiten her“ danach streben, sie „überflüssig zu machen und zu lösen“ (NOHL 1988, S. 173; Herv. D.K.).

Diese theoretischen Überlegungen ermöglichen die Beantwortung der Frage, was denn eine *pädagogische Praxis* für den hier zu untersuchenden Grenzfall ist und wie sich diese gegen eine freundschaftliche Beziehung während des Studiums abgrenzen lässt:

1. Die bei NOHL genannten Antinomien müssten sich im Material finden lassen.
2. „Aufforderungen zur Selbsttätigkeit“ müssten sich *häufiger* in NOHLs Briefen und seltener in den Briefen der Schüler(innen) finden lassen. Sind diese Aktivitäten dagegen relativ gleichmäßig auf die Dialogpartner verteilt, handelt es sich um Freundschaft.
3. Die Beziehungsebene der Kommunikation müsste sich als reziprok, aber nicht symmetrisch erweisen, damit von einer „pädagogischen Beziehung“ gesprochen werden kann. Solange beide Interaktionspartner die Beziehung als pädagogisches Verhältnis definieren, *ist* es für sie ein pädagogisches Verhältnis. Die Beziehungsdefinitionen können allerdings auch voneinander abweichen.

Verändern sich diese drei Kriterien nach Abschluss des Studiums hin zu Symmetrie und Gleichverteilung der Aufforderungen bzw. Neudefinition der Beziehung, wäre von Freundschaft bzw. Kollegialität zu sprechen.

3 Methodologische Überlegungen und methodische Strategien zur Korrespondenzanalyse

Nach dieser theoretischen Vorklärung geht es im Folgenden um methodologische Fragestellungen, die das Quellenmaterial „Brief“ systematisch betrachten. Dieser Ansatz betritt methodisch gesehen „Neuland“; bisher gibt es keine Forschung, die Korrespondenzen als mögliche pädagogische Praxis analysiert. In einem ersten Schritt werde ich allgemeine strukturelle Merkmale des Materials beschreiben, anschließend verschiedene methodische Strategien vorstellen.

3.1 Struktur des Quellenmaterials

Der Brief ist gekennzeichnet durch drei Aspekte. Er hat zum einen eine literarische Form, zum anderen einen historisch-gesellschaftlichen Bezug und zum Dritten eine linguistische Struktur. Briefanalyse findet daher primär in der Literaturwissenschaft, Linguistik und in der Historiographie ihre Anwendung.

Als literarische Gebrauchsform hat der Brief verschiedene Funktionen (informierende, appellative, wertende und autobiographische), es lassen sich verschiedene Wirkungsinentionen (diskursive, narrative, suaserische, delektabilistische) unterscheiden (vgl. BELKE 1973, S. 78ff.). In privater Korrespondenz sind die autobiographische und informative Funktion dominant, die übrigen Funktionen sind passagenweise zu finden. Bezüglich der Mitteilungsform (Geschäftsbrief, politischer, wissenschaftlicher, Reisebrief etc.) ist die private Korrespondenz überwiegend als „Mitteilungsbrief“ zu kennzeichnen. Mischungen der Mitteilungsformen, z.B. aus Mitteilungs- und Bekenntnisbrief oder auch wissenschaftlichem Brief, wie in meinem Fall, sind häufig. Für die „Bekenntnisbriefe“⁷ gilt das Paradox: Sie sind Ausdruck einer momentanen Stimmung, die etwa bei einer Edition „verewigt“ wird.

Der private Brief ist Kind des Augenblicks, sein Zweck mit dem Lesen des Empfängers erfüllt. Dessen ungeachtet zeigt die Edition spezieller Briefsammlungen (vgl. z.B. FERTIG 1991), dass Briefe jenseits des individuellen Ausdrucks geprägt sind von der Situation und der historisch-gesellschaftlichen Lage. Wegen des Augenblickcharakters ist der Brief quellenkritisch gesehen dem Tagebuch näher als der Autobiographie, die aus großer zeitlicher Distanz entsteht. RAABE bezeichnet den Brief als „wesentliche, persönliche, aus einer bestimmten Situation zu verstehende biographische Quelle, für den Historiker eine der aufschlussreichen Überlieferungsformen, aus denen das Bild der Geschichte entsteht“ (RAABE 1965, S. 102).⁸ Im Gegensatz zur Autobiographie erlauben Briefkorrespondenzen biographietheoretisch gesehen eine historisch-genetische Perspektive auf den Prozesscharakter von Lebenslauf bzw. Lebensgeschichte und der mit ihr verknüpften Selbstvergewisserung. Mit DILTHEY gesprochen, „das Auffassen und Deuten des eigenen Lebens durchläuft eine lange Reihe von Stufen“, das in der Explikation einer Autobiographie münden kann, aber nicht muss (DILTHEY 1958, S. 204). Das Briefmaterial eröffnet uns einen Blick auf die Stufen. In lang andauernden Korrespondenzen finden sich neben der Darstellung aktueller Erlebnisse und Erfahrungen aber gleichfalls autobiographische Erinnerungen an lange zurückliegende Ereignisse:

„Ich sitze hier auf dem Königsberg, in dem wir vor 2 Jahren bei gleichem Sommer zusammen waren. Den Tag habe ich in guter Erinnerung – schon als Sie in dem neuen Frühlingskleid auf d. Bahnhof erschienen!!“⁹

In der Linguistik gilt die Textsorte „Brief“ als Sonderform der Kommunikation, ihre kommunikative Funktion nimmt eine Mittelstellung zwischen Monolog und Dialog ein.¹⁰ Briefe sind einerseits dialogisch, wegen der Behinderung durch raum-zeitliche Faktoren (keine „freie Wechselrede“ in einer face-to-face Situation) gilt der private Briefwechsel als „versuchter, verhinderter, rudimentärer Dialog“ (DIEWALD 1991, S. 300). Trotz des scheinbar dyadischen Charakters, den man dem Briefwechsel unterstellen könnte, handelt es sich nicht nur um einen Austausch zwischen zwei Personen. Es werden Informationen über andere ausgetauscht, Anfragen für andere gestellt; einzelne Briefe können anderen zum Lesen gegeben oder mehreren Personen vorgelesen werden:

„Dass Sie mit Peter Diederichs zusammen sind, freut mich für Sie beide. Er ist auch leicht einsam, glaube ich, und dabei ein ganz besonders feiner Junge. Nehmen Sie ihn doch auch mal mit zu den Bondys. Und grüßen Sie ihn bitte!“¹¹

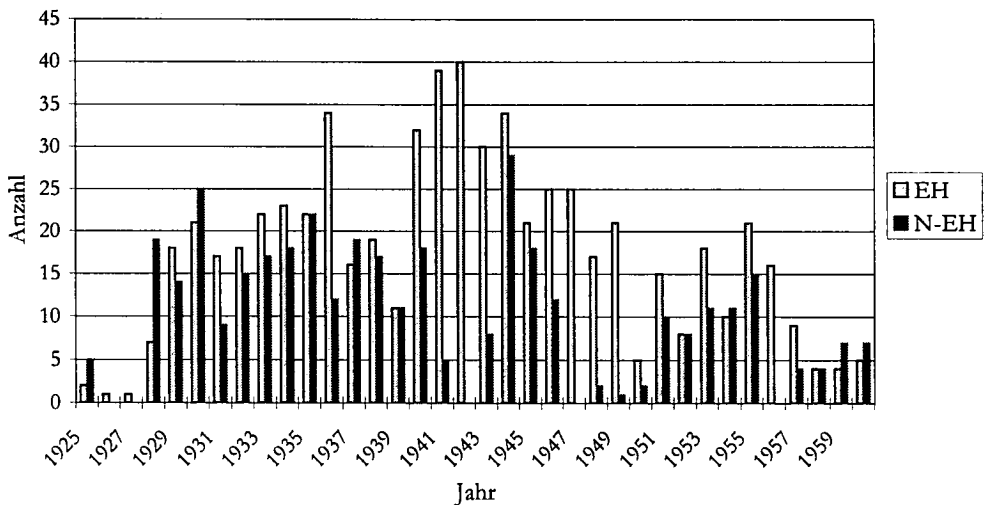
Für die theoretisch aufgeworfenen Problemstellungen ist die kommunikations- bzw. interaktionstheoretische Funktion der Beziehungsebene bedeutsam: Ein Brief ist wesentlich eine Mit-Teilung, zentral ist die Intention, Gemeinsamkeiten trotz räumlicher Trennung aufrechtzuerhalten, den Kontakt zueinander nicht abreißen zu lassen; d.h. die Beziehungsfunktion steht deutlich im Vordergrund (vgl. auch WELLEK 1960). Kommunikations- und interaktionstheoretische Kategorien wie Hierarchie, Symmetrie, Nähe, Distanz sind zu beachten. Briefwechsel stehen unter dem „Prinzip der Antwort“ (SCHMÖLDERS 1993, 346); d.h. einmal begonnen, ist jeder Brief neue Mitteilung und Antwort zugleich, es handelt sich um eine „dialogische Schriftlichkeit“ (ebd., S. 345). Aus interaktionstheoretischer Perspektive sind Briefe nicht je für sich stehende Quellen, sondern „Spuren“, Bruchstücke eines Interaktions- und Beziehungsprozesses, den es aus diesen „Spuren“ zu rekonstruieren gilt.

Während alltägliche Interaktionen durch Wechselseitigkeit und Unmittelbarkeit gekennzeichnet sind, ist Briefeschreiben ohne körperliche Anwesenheit eine Sonderform der Interaktion: „wechselseitiges, aber nicht unmittelbares Handeln“ (KNOBLAUCH 1994, S. 34). Da es sich um schriftliche Kommunikation handelt, fallen analoge Formen wie Gestik, Mimik, Tonfall weg, die gerade für die jeweilige Interpretation der Beziehungsebene besonders wichtig sind. D.h. in den Briefen kann die Beziehungsebene der beteiligten Korrespondenten selbst nur durch die Schriftsprache (explizit oder implizit) formuliert und interpretiert werden.

Generell steht das Schreiben im Gegensatz zum Telefonieren nicht unter dem zeitlichen Diktat unmittelbarer Interaktion. Die Schreibenden haben Zeit sich zu überlegen, was aufgeschrieben werden soll und wie sie die Beziehungsebene definieren wollen. Innehalten des Schreibprozesses und Nachdenken über Auswahl des Inhalts und der Wortwahl ist jeder Zeit und so lange wie möglich/nötig denkbar, z.T. auch wegen der Organisation der Schriftsprache erforderlich. Erkennbar wird das im Material etwa an Durchstreichungen oder nachträglichen Einfügungen. Es können verschiedene Versionen eines Briefes entstehen, von denen schließlich nur eine abgeschickt wird. Hier kommt der gesamte Unterschied von mündlicher und schriftlicher Sprache zum Tragen. Für die Briefanalyse ist es daher erforderlich, nicht nur die „verhandelten Themen“, sondern auch Semantik und Syntax in die hermeneutische Interpretation einzubeziehen.

Bei der Interpretation einzelner Briefe oder einzelner Textsequenzen, die als Interaktionssequenzen verstanden werden können, kann auf sprachpragmatische Merkmale wie Sprechakte (Perlokutionen, Imperative, Konstative, Regulativa, Expressiva) oder Sprachfunktionen (Beeinflussung des Gegenspielers, Darstellung von Sachverhalten, Herstellung interpersonaler Beziehungen, Selbstrepräsentation) etwa von HABERMAS zurückgegriffen werden, um mit ihnen verschiedene Handlungstypen zu differenzieren (zur Klassifikation von Sprechakten vgl. HABERMAS 1981, S. 427ff.). Betrachtet man einzelne Briefe oder bestimmte Textsequenzen privater Korrespondenz, können alle bei HABERMAS genannten Handlungstypen nachgewiesen werden. Bis auf den Typus strategischen Handelns sind aber *alle* anderen Typen verständigungsorientiert, auch wenn ihnen unterschiedliche Sprechakte, Sprachfunktionen, Handlungsorientierungen, Geltungsansprüche und Weltbezüge zugeordnet werden.

Abbildung 2:

Korrespondenz Hoffmann - Nohl

Während das erste Beispiel rein quantitativer Art zunächst der Übersicht dient, nimmt das zweite, die Kategorienanalyse, Bezug auf die inhaltlichen forschungsleitenden Fragestellungen: In Anlehnung an HABERMAS, BÜHLER (vgl. 1982; vgl. HÖRMANN 1970, S. 20ff.) und WELLEK lassen sich bezüglich der Briefinhalte drei Briefftypen unterscheiden: BÜHLER (vgl. 1982, S. 24ff.; Organon-Modell) zufolge geht es in den Briefen um die Relation zwischen Ich-Du-Sache. Auch wenn bei dieser Betrachtung noch nichts über die Inhalte des Dialogs bekannt ist, hat sie eine Bedeutung für die Art der Beziehung zueinander: Bei Sachorientierung steht der Austausch von Betrachtungen über die „Welt“ im Mittelpunkt, die Beziehung ist weniger privat. Umgekehrt kann bei *einer Personenorientierung* der Austausch über die Welt nebensächlich sein. Bezüglich der Personenorientierung können eher Ich- bzw. Du-orientierte Formen als Typen unterschieden werden (vgl. WELLEK 1960).¹² Aus dieser Differenzierung folgt die Aufschlüsselung in die Typen *Sachorientierung*, *Ich-Orientierung* und *Du-Orientierung*. Eine quantitative Analyse liefert eine erste Charakterisierung der Form der Beziehung und der Bereiche des inhaltlichen Austauschs. Auch dazu eine Konkretisierung am Fall (vgl. Abb. 3 und 4).

Die Untersuchung einer gewichteten Stichprobe führte zu folgenden Ergebnissen: Die obere Grafik zeigt die Gesamtverteilung bei NOHL, die untere eine zugeordnete Aufschlüsselung nach Jahren. Die ausgewählten 51 Briefe Nohls enthalten insgesamt 741 Sätze ($n = 741$), die der Briefpartnerin 1510 ($n = 1510$) Sätze. Die Zuordnung ergab folgende Gesamtverteilung: NOHL: Sachorientierung: 280 Sätze (38%), Ich-Orientierung: 164 Sätze (22%), Du-Orientierung: 297 Sätze (40%); Schülerin: Sach-Orientierung: 561 Sätze (38%), Ich-Orientierung: 683 Sätze (45%), Du-Orientierung: 246 Sätze (16%). D.h. NOHL bezog sich in seinen Briefen sehr auf die Person des Gegenüber. Sätze, die sich auf die eigene Arbeit, eigene Erfahrungen und Erlebnisse beziehen, machen den geringsten Anteil der Korrespondenz aus. Beachtlich ist die anfänglich ausgeprägte Ich-Orientierung der Schülerin, der die Du-Orientierung des Lehrers korrespondiert. Das kann als quantitativ ermitteltes Indiz für die Asymmetrie der Beziehung gelten: Der Erzieher weiß mehr

von der anderen Seite bzw. will mehr von ihr wissen als umgekehrt. Betrachtet man die Stichprobe nach einzelnen Jahren, wird der Wandel der Beziehung greifbar.

Abbildung 3:

Kategorisierung der Briefe Nobls

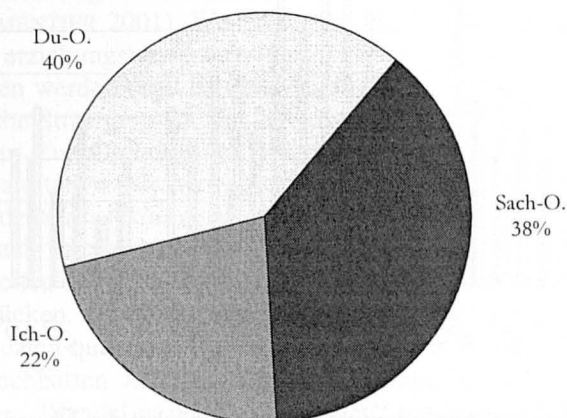
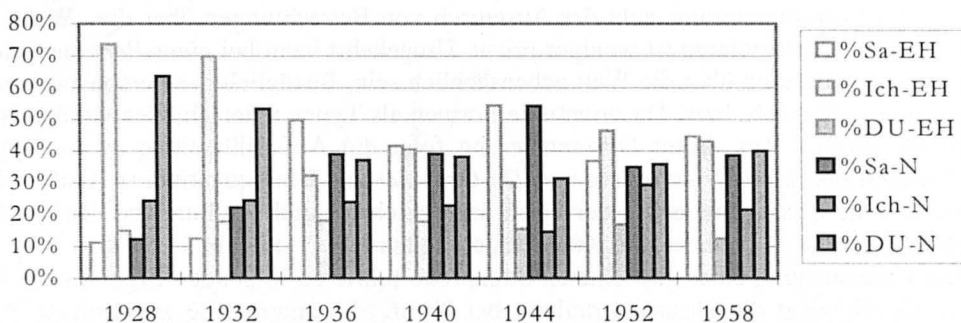


Abbildung 4:

Kategorisierung der Orientierungen



Da der Wandel der Beziehungen vom pädagogischen zum freundschaftlichen Verhältnis nur in qualitativer Längsschnittanalyse nachweisbar ist, wurde eine weitere methodische Strategie vergleichend für alle Dialogpartner angewendet: die Betrachtung der Anrede- und Grußformeln. Anrede- und Grußformeln zählen zu den notwendigen formalen Bestimmungsmerkmalen der Textsorte „Brief“. Sie markieren Beginn und Ende des Textes. Fehlen beide, ist die Textsorte nicht zureichend als solche zu erkennen, fehlt eine der Formeln, gilt das als Versehen oder Unhöflichkeit. Der Dialogpartner kann daraus schließen, er habe nicht den ganzen Brief erhalten. Die Gestaltung der Anrede- und Grußfor-

meln ist öffentlichen Gestaltungsnormen, also Interaktionsnormen, unterworfen, die wiederum je nach Briefart, im Geschäftsbrief anders als im privaten Brief (zu Briefarten und deren Funktionen vgl. BELKE 1973, S. 78ff.) definiert sind. Im privaten Brief sind diese Normen weniger eng definiert, den Dialogpartnern bleibt ein größerer Gestaltungsfreiraum. Beim Vergleich des gesamten Materials (der ca. 2600 Briefe) waren die Anrede- und Grußformeln aufschlussreich. Sie allein schon lassen interessante Rückschlüsse auf die Gestaltung der Beziehung zu. Das soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Während des Studiums verwendete NOHL die Anrede „Liebes Fräulein/Herr X“. Die Schüler(innen) schrieben in der Regel „Sehr verehrter Herr Professor“. Das war kein Spezifikum des NOHLkreises, sondern findet sich auch zu Beginn der Korrespondenz zwischen Hannah ARENDT und Karl JASPERS (vgl. KÖHLER/SANER 1993).¹³ Nach Beendigung des Studiums und dem Wegfall der institutionellen Einbindung schrieben die Schüler(innen) „Lieber Herr Professor“. Dieser Wechsel in der Anrede erfolgte jedoch nicht sofort nach Studienabschluss, sondern nach einer unterschiedlich lange dauernden Übergangszeit, in der die gewohnte Anrede „Sehr verehrter Herr Professor“ durch ein „lieber“ ergänzt und mit der alten Form abgewechselt wurde. Der Wechsel zwischen diesen Formen, der alten und der neuen Variante, kann als *Übergangsform* bezeichnet werden; die Dauer der Verwendung zeigt die Dauer der Phase an. Die individuell variierenden Übergangszeiten beinhalten die Zeitspanne, die die Schüler(innen) für die Neuformulierung und Reorganisation der Beziehung jenseits der institutionellen Einbindung benötigten. Initiiert wurde die Reorganisation der Beziehungen nach dem Studium und die Verabschiedung der alten Rollen von NOHL. Er schrieb den ersten Brief nach Studienabschluss und verwendete *zuerst* neue Anredeformeln. Hier kreuzen sich konventionelle Höflichkeitsform und die noch vorhandene pädagogische Asymmetrie.

Betrachtet man Anreden und Grußformeln von Korrespondenz über den gesamten Schreibzeitraum, ergibt sich eine erste Möglichkeit zur Periodisierung, die den Wandel in der Beziehung beleuchtet. Allerdings wird dabei lediglich deutlich, dass die Beziehung sich wandelte. Die detaillierte inhaltliche Füllung solcher Perioden muss hermeneutisch geschehen.

3.3 Zusammenfassung

Wegen ihrer besonderen strukturellen Merkmale sind Korrespondenzen als Kristallisationen von Beziehungen lesbar. Biographisch orientierte Korrespondenzanalysen ermöglichen unabhängig vom historischen Beispiel die Erforschung von

- Beziehungstypen und -konstellationen; Differenzierung unterschiedlicher Arten pädagogischer Beziehungen und deren Abhängigkeit von beiden Interaktionspartnern,
- Wandlungsprozessen der Beziehung in mikroanalytischer (Einzelinteraktionen) und makroanalytischer (übergreifende Zusammenhänge) Perspektive; Phasierungen/Periodisierungen,
- Gruppenbeziehungen, -dynamiken und größeren Beziehungsgeflechten (Netzwerken) und deren produktiven und kontraproduktiven Wirkungen,
- der Bedeutung von gender-Perspektiven und anderer Arten von Differenzierungen, etwa nach Generationenlagerungen oder sozialen Milieus,
- Bedeutung und Wandel historisch/kultureller Rahmungen.

4 Theoretische Schlussfolgerungen

„Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ ist sprachanalytisch gesehen ein einzelner Sprechakt und als Handlung ein Impuls. Wenn daraus eine *Interaktion* werden soll, muss sie von Alter als solche aufgenommen und in einer neuen Re-Aktion transformiert werden. Darauf zielte MASSCHELEINS Kritik bisheriger erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung (vgl. MASSCHELEIN 1991; KLIKA 2000a, S. 88ff., 395ff.).¹⁴ Es ist aber gleichfalls nicht hinreichend, die bisherige Orientierung der Theoriebildung auf die Handlungsintention des Erziehers in die Umkehrung der SCHLEIERMACHERschen Frage, was denn die jüngere Generation von der Älteren wolle (vgl. B. K. MÜLLER 1996), zu wenden. Interaktionen realisieren sich in dem Feld des Miteinander, des Gemeinsamen, dessen, was aus den Intentionen von Ego *und* Alter im Feld des Dazwischen thematisiert und realisiert wird. Das betrifft zunächst immer die Beziehungsebene, die bestimmt, wie Sachverhalte aufzufassen sind.

Ein Praxisbeispiel soll die abschließenden Gedanken einleiten. Es stammt von Wolfgang DÖRING aus einem Brief während des Studiums:

„Für die Einladung, die mich heute Mittag überraschte, danke ich Ihnen und Ihrer Frau Gemahlin sehr herzlich. Sie hat mich fast ein wenig beschämt. Denn man fühlt sich durch solche Freundlichkeiten, wie ich sie schon so oft und so viel von Ihnen und Ihrer sehr verehrten Frau Gemahlin erfahren durfte, in einem Sein angesprochen, das man – wie man nur zu gut weiß – gar nicht erfüllt. Man kann diese Freundlichkeiten darum immer nur als einen Anspruch an sich selbst aufnehmen, nur in solchem Sinn annehmen.“¹⁵

In diesem Beispiel wird die pädagogische Paradoxie aus Schülersicht reflektiert. Die zitierte Passage verdeutlicht, wie ein Educand etwas als Aufforderung deutet und für sich selbst als Anspruch formuliert. Indem er die Aufforderung reformuliert und sie sich als Anspruch an sich selbst zu eigen macht, akzeptiert er die Beziehungsdefinition als pädagogische. Sie bleibt für die folgenden Interaktionen handlungsverbindliche Basis bis auf weiteres. Erst dann und genau dort werden Erziehungsprozesse in Bildungsprozesse transformiert.

Die erziehungswissenschaftliche Korrespondenzanalyse offenbart etwas, was man die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen nennen könnte. Aus der Reflexion DÖRINGS geht nicht hervor, ob der unmittelbar vorausgehende Handlungsimpuls NOHLs – es handelte sich um die Einladung zur Hochzeit seiner Tochter – überhaupt als Aufforderung zur Selbsttätigkeit gemeint war. Sie wird lediglich so gedeutet. D.h. die Abstimmungsprozesse über die Beziehungsdefinition laufen keinesfalls immer genau synchron oder parallel, zeitliche Verschiebungen sind nicht selten. In Korrespondenzen können die Aktionen und Reaktionen der Beteiligten, Verschiebungen und Parallelen genau verfolgt und analysiert werden. Dass es nicht eigens zu Forschungszwecken erhoben wurde, ist ein Vorteil dieses Materials.

Korrespondenzen zeigen, wie sich pädagogische Praxis auch jenseits institutioneller Rahmungen und Zwänge konstituiert. Sie wird beobachtbar in statu nascendi. Die eingangs gestellte Frage nach der Definition des Verhältnisses der Beziehung zueinander stellt sich bei jedem Brief neu. Stabilisierungen und Destabilisierungen, Verschiebungen, starre Muster und flexible Deutungen sind detailliert rekonstruierbar. Angesichts der Flüchtigkeit von Erziehung (vgl. WINKLER 1996) sind Korrespondenzanalysen jenseits ihrer historischen Bedeutung von großem systematischen Wert. Dort sind Einzelaktionen

und komplexe Strukturen funktionaler und intentionaler Art abgebildet und zwar – das ist ein großer Vorteil für die interaktionistische Perspektive – aus der Perspektive von Erzieher und Zögling. Schon an nur wenigen aufeinanderfolgenden Briefen werden Kongruenzen und Divergenzen feststellbar, wird sichtbar, was jeweils thematisiert und wie die Beziehung gestaltet wird, was der jeweils Andere betont und was er vernachlässigt. Von Bedeutung ist dabei weiter, wer Themen wie einleitet, wer welche Sprache verwendet, welche Bedeutungsvarianten in den Blick kommen.

Beziehungen scheinen eine Art „Essenz“ zu sein, die sich aus und durch Interaktionen bildet, unterhalb von ihnen abgelagert und sie im folgenden bestimmt. Das „Pädagogische“ der Beziehung ist als Kristallisation abgelagert und wird empirisch fassbar. Für die theoretische Konzeptionierung und empirische Erforschung von Generationenbeziehungen und -verhältnissen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive braucht es pädagogische Fragestellungen (vgl. H. R. MÜLLER 1999). Die theoretische Reformulierung und Konzeptionierung pädagogischer Beziehungen/des pädagogischen Verhältnisses jenseits alter idealistischer Überhöhungen und die empirische Erforschung der Gestaltung pädagogischer Beziehungen ist unerlässlich.¹⁶ Als Beziehung sind pädagogische Beziehungen asymmetrisch, so werden sie von Ego und Alter definiert. Ob, wie, wo und wodurch sequentiell dennoch symmetrische Kommunikation möglich sein kann und wo deren Grenzen liegen, ließe sich sequenzanalytisch in Korrespondenzanalysen erforschen. „Pädagogisches Handeln“ kommt systematisch in pädagogischen Beziehungen, unsystematisch auch in anderen Beziehungsformen vor. „Pädagogisches Handeln“ scheint es auch für den Zögling zu geben, von seiner Seite aus wären das all jene Inter-Aktionen, die sich mit der eigenen Aneignung befassen.

Die biographische Perspektive ermöglicht den Blick auf den Wandel der pädagogischen Beziehung: Wie wird das Ablösungsverhältnis, die „Auflösung von beiden Seiten her“ gestaltet? Während das z.B. für die Schule und ähnliche Institutionen, in denen das Subjekt zeitlich begrenzt verweilt, meist kein Thema ist, ist diese Frage etwa für die Familie und deren Generationenbeziehungen von großer Bedeutung. Symmetrie in Beziehungen stellt sich nicht einfach her, sie wird – mehr oder weniger – mühevoll erarbeitet. Um das erkennen zu können, braucht es aber die biographische bzw. biographietheoretische Perspektive, die den zeitlichen Längsschnitt einfängt/den Zeithorizont der Dauer fokussiert, denn nur dort kann der Wandel lokalisiert und festgestellt werden, den die Beteiligten häufig erst im Nachhinein autobiographischen Erinnerns erkennen.

Anmerkungen

- 1 In NOHLscher Terminologie, dargelegt in der Theorie der Bildung, entsprechen die Begriffe BENNERS den Begriffen „Bildsamkeit“ und „bildende Kraft“; vgl. NOHL 1988, S. 152.
- 2 LOCH verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit des life long learning in modernen, komplexen, dem ständigen Wandel unterworfenen Gesellschaften und diskutiert gleichzeitig die damit verbundenen Problematiken, die u.a. unabwendbar eine Differenzierung des juristisch notwendigen Mündigkeitstermins erzwingt; vgl. ebd.
- 3 Eine solche Wechselseitigkeit attestiert STORCK dem Briefwechsel HEIDEGGER-BLOCHMANN, vgl. STORCK, 1990, S. 128.
- 4 „Eine Beziehung ruht, wenn die Beteiligten sich nicht im Handeln, in Gedanken oder in ihren Emotionen aufeinander beziehen. Mit dem Akt des Beziehens wird sie aktiviert“ (ebd.). BROZIO weist auf die *Unumgänglichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen* als „Grundphänomen“ des menschlichen Lebens hin.

- 5 MOLLENHAUER verdeutlicht das an CHARDINS Gemälde „Die junge Schulmeisterin“; vgl. MOLLENHAUER 1998.
- 6 Vgl. auch SCHULZ VON THUN 1981, S. 181f. mit Bezug auf HALEY 1978. Hier liegt das Dilemma der Pädagogik der Kommunikation (SCHALLER), zwar kann für Lehrer/innen das Ethos symmetrischer Kommunikation aus guten Gründen gefordert werden, für die *Beziehungsdefinition* seitens der Schüler(innen) gilt das aber nicht in gleicher Weise. Grundsätzlich haben Erzieher keine Macht darüber, wie Schüler(innen) ihrerseits die Beziehung definieren. Allenfalls ließe sich darüber metakommunikativ verhandeln.
- 7 Die Edition solcher Briefe fordert, besondere Vorsicht und Takt walten zu lassen.
- 8 Vgl. HEILAND 1989, der die pädagogische Authentizität in den Briefen FRÖBELS rekonstruiert. Ähnlich wie das Tagebuch bestimmt den Brief die Situationsgebundenheit, beide sind Momentaufnahmen; im Gegensatz zum Tagebuch hat aber der Brief eine reale Adressatin; vgl. z.B. WINTERHAGER-SCHMID 1997.
- 9 Cod. Ms. NOHL 645, Nr. 40, 4.3.1930.
- 10 BRINKER (1985, S. 127) bezeichnet den Brief als monologisch, da jeder Text ein Einzeltext sei, der eine „in sich abgeschlossenen Einheit“ darstelle. GOFFMAN (1994, S. 55) dagegen bezeichnet Briefeschreiben und Telefonieren als „eingeschränkte Varianten“ sozialer Interaktion.
- 11 Cod. Ms. Nohl 645, Nr. 2, 4.6.1925.
- 12 WELLEK (1960, S. 344) nennt sie introvertierte bzw. extravertierte Formen. Er bezieht sich dabei sowohl auf BÜHLER als auch auf C. G. JUNG und ist der Ansicht, dass diese Typen in der Korrespondenz deutlicher werden als in der mündlichen Kommunikation: „Nun entfällt aber beim Briefeschreiben gerade der unmittelbare persönliche Kontakt mit dem Partner, der mehr oder weniger *contra* gibt. Und folglich zeigt sich in der brieflichen Mitteilung der Grad der Zugewandtheit zum anderen, oder umgekehrt, der Selbstbefangenheit in größerer Reinheit“ (ebd., S. 343; Herv. im Original).
- 13 Vgl. dort die Briefe 1-10 (1926 bis 1929). Ausnahme in der Korrespondenz mit NOHL ist Olga v. HIPPEL, die schon im ersten Brief „lieber Herr Professor“ schrieb, und weder die Grußformel „ergeben“ noch „dankbar“ verwendete, sondern lediglich mit „Ihre Olga v. HIPPEL“ unterzeichnete.
- 14 Pädagogische Theoriebildung habe zwar versucht, Erziehung als interaktiven Prozess zu konzeptionieren, den Prozess dann „aber sofort aus der Sicht des Erziehers konzeptualisiert“ (MASSCHELEIN 1991, S. 173).
- 15 Cod. Ms. DÖRING 7, Nr. 23, 29.8.1932.
- 16 In ihrer jüngsten Bilanzierung der Erziehungswissenschaft des 20. Jh. sehen BENNER und BRÜGGEN (2000, S. 258f.) in der Thematisierung der Generationendifferenz einen zentralen Fokus für die Weiterentwicklung der Disziplin: „In ihm haben pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaft ihren gemeinsamen Mittelpunkt“. Künftige Aufgabe der Erziehungswissenschaft sei es, „den Wandel der im Generationenverhältnis sich stellenden Fragen und Probleme“ zu analysieren und zu diskutieren.

Literatur

- BELKE, H. (1973): Literarische Gebrauchsformen. – Düsseldorf.
- BENNER, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – 2. verb. Aufl. – Weinheim.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. – Weinheim, S. 240-263.
- BRINKER, K. (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. – Berlin.
- Brockhaus Enzyklopädie (1968) in 20 Bdn. – 17. Aufl. – Wiesbaden.
- BROZIO, P. (1995): Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie. – Würzburg.
- BÜHLER, K. (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache [1934]. – Stuttgart.
- Deutsches Wörterbuch (1986), hrsg. v. G. WAHRIG. – Neuausg. – München.
- DIEWALD, G. M. (1991): Deixis und Textsorten im Deutschen. Reihe Germanistische Linguistik 118. – Tübingen.

- DILTHEY, W. (1958): Gesammelte Schriften, Bd. VII. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. – Stuttgart.
- ECARIUS, J.: (Hrsg.) (1998): Was will die jüngere Generation mit der älteren? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. – Opladen.
- FERTIG, L. (Hrsg.) (1991): Bildungsgang und Lebensplan. Briefe über Erziehung von 1750-1900. – Darmstadt.
- GOFFMAN, E. (1994): Interaktion und Geschlecht. – Frankfurt/M.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. – Frankfurt/M.
- HALEY, J. (1978): Gemeinsamer Nenner Interaktion. – München.
- HEILAND, H. (1989): Pädagogische Authentizität in Friedrich FRÖBELS autobiographischen Briefen. In: Pädagogische Rundschau, 43. Jg., S. 37-52.
- Historisches Wörterbuch der Philosophie (1972), hrsg. v. J. RITTER (Stichwort „Freundschaft“ von C. SEIDEL). – Basel.
- HÖRMANN, H. (1970): Psychologie der Sprache. – Berlin.
- KANT, I. (1916): Werke Bd. VII. Metaphysik der Sitten [1797]. Hrsg. v. B. KELLERMANN. – Berlin.
- KLIKA, D. (2000a): Herman NOHL. Sein „pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. – Köln
- KLIKA, D. (2000b): Das Generationenverhältnis – Notizen zu einem aktuellen Diskurs. In: KLIKA, D./KUNERT, H./SCHUBERT, V. (Hrsg.): Aufklärung und Vernunft – Das unvollendete Projekt der Bildung. Festschrift für Ernst CLOER zum 60. Geburtstag. – Hildesheim, S. 128-145.
- KNOBLAUCH, H. (1994): Erving GOFFMANs Reich der Interaktion. In: GOFFMAN, E.: Interaktion und Geschlecht, hrsg. v. H. Knoblauch. – Frankfurt/M, S. 7-49.
- KÖHLER, L./SANER, H. (Hrsg.) (1993): Hannah ARENDT / Karl JASPERS. Briefwechsel 1926-1969. – München.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen.
- LIEBAU, E. (Hrsg.) (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. – Weinheim.
- LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. – Weinheim.
- LOCH, W. (1979): Lebenslauf und Erziehung. – Essen.
- MASSCHELEIN, Jan (1991): Kommunikatives und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der HABERMASschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. – München.
- MOLLENHAUER, K. (1988): DIDEROT und CHARDIN – zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 4, S. 33-46.
- MÜLLER, B. K. (1996): Was will denn die jüngere Generation mit der älteren? Versuch über die Umkehrbarkeit eines Satzes von SCHLEIERMACHER. In: LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. – Weinheim, S. 304ff.
- MÜLLER, H. R. (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 787-805.
- NOHL, H. (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. – Unveränd. Nachdr. der 2. Aufl. v. 1935. – Frankfurt/M.
- RAABE, P. (1965): Brief/Memoiren. In: Fischer Lexikon Literatur, Bd. 2/1. Hrsg. v. W.-H. FRIEDRICH/W. KILLY. – Frankfurt/M, S. 100ff.
- RITTELMAYER, C./PARMENTIER, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. – Darmstadt.
- SCHMÖLDERS, C. (1993): Nachwort. In: SCHMÖLDERS, C. (Hrsg.): Briefe berühmter Frauen. – Frankfurt/M, S. 339-346.
- SCHULZ VON THUN, F. (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen, Bd. 1: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. – Reinbek.
- SIEGEL, E. (1981): Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. – Stuttgart.
- STORCK, J. W. (1990): Martin HEIDEGGER, Elisabeth BLOCHMANN. Briefwechsel 1918-1969. – Marbach.
- WATZLAWICK, P. (1992): MÜNCHHAUSENS Zopf oder Psychotherapie und 'Wirklichkeit'. – München.
- WELLEK, A. (1960): Zur Phänomenologie des Briefes. In: Neue Sammlung, 15. Jg., S. 339ff.
- WINKLER, M. (1996): Erziehung. In: KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 53-72.

- WINTERHAGER-SCHMID, L. (Hrsg.) (2000): Erfahrungen mit der Generationendifferenz – Zur Neubestimmung des Erwachsenen-Kind-Verhältnisses. – Weinheim.
- WINTERHAGER-SCHMID, L. (1997): Jugendtagebuchforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 354-370.
- YOUNISS, J (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. – Frankfurt, S. 78-109.

Anschrift der Verfasserin: PD Dr. Dorle Klika, Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, E-Mail: dklika@compuserve.de

„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“

Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik
am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und
Wilhelm Flitners¹

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird ein Zugang zur Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft beschrieben, und zwar aus der Perspektive der handelnden Subjekte. Wir knüpfen damit an Überlegungen zu lokalen Wissenschaftskulturen und der kontextuellen Disziplingeschichte an. Dabei rücken die Herausbildung von Kommunikationsgemeinschaften, der dort stattfindende wissenschaftliche Austausch und die Veränderungen von „Denkstilen“, auch durch exoterische Einflüsse, in den Mittelpunkt (Ludwik FLECK). Neue Einflüsse auf die Ausgestaltung der Disziplin Erziehungswissenschaft werden damit erfasst. Veranschaulicht wird dies am Beispiel der Korrespondenzen von Eduard SPRANGER und Wilhelm FLITNER, insbesondere im Hinblick auf die Entstehung der „Lebensformen“ und der „Laienbildung“.

Summary

....*The Reconstruction of Educational Science Through Biographical Sources – The Correspondence between Eduard Spranger and Wilhelm Flitner.* This paper will describe an approach to the history of the discipline that starts from the subjects involved and appropriates the notion that even scientific disciplines are anchored in local scholarly cultures and disciplinary contexts. This approach foregrounds the construction of communicative communities, and the scientific exchange that occurs within these communities. It also highlights changes in styles of thought, including those brought about by external influence (Ludwik FLECK). The correspondence between Eduard SPRANGER and Wilhelm FLITNER will be used to illuminate this approach, in particular in regard of the development of the concepts of “Lebensformen” and “Laienbildung.”

Anfang März 1924 war Wilhelm FLITNER mit Eduard SPRANGER in Berlin verabredet gewesen. FLITNER hatte SPRANGER aber nicht angetroffen. SPRANGER entschuldigte sich. Diese Entschuldigung ist Gegenstand der ersten überlieferten Korrespondenz vom wissenschaftlich bereits etablierten SPRANGER an den jüngeren „sehr geehrten Herr[n] Kollegen“ FLITNER. In seiner Postkarte schlägt Spranger einen neuen Besuchstermin für den kommenden Tag vor und schließt „mit hochachtungsvollem Gruß – Ihr sehr ergebener Eduard Spranger“ (UBT, NL W. FLITNER, 5.3.1924). Diese Postkarte wie die darin enthaltene Verabredung der beiden Männer scheint zunächst für die Disziplingeschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft bedeutungslos. Und zwar dann, wenn wir Disziplingeschichte als Historische Sozialwissenschaft betreiben und die Konstituierung des Faches Erziehungswissenschaft als einen Professionalisierungsprozess beschreiben. Ein

Beispiel dafür ist Peter DREWEKs (1996) Aufsatz über die „Herausbildung der ‚geisteswissenschaftlichen‘ Pädagogik vor 1918“. DREWEK schreibt die Geschichte der Erziehungswissenschaft als Strukturgeschichte. Er beschreibt sie als Durchsetzung bzw. Ausschluss bestimmter Forschungsparadigmen und arbeitet stark quantitativ. Bei diesem Vorgehen werden handelnde Subjekte und ihre Interaktionen im Wesentlichen ausgeblendet.² Mit der eben erwähnten belanglosen Verabredung verknüpfen wir anscheinend die Frage nach diesen handelnden Subjekten: Wie es dazu kam, dass Wilhelm FLITNER mit dem wissenschaftlich etablierten SPRANGER Kontakt aufnahm, warum dieser darauf einging und welche Bedeutung dieses Treffen dann im Rückblick für die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft hatte.

Als der oben erwähnte Brief SPRANGERS geschrieben wurde, arbeitete Wilhelm FLITNER als Geschäftsführer der Volkshochschule Jena, war Studienrat in Jena und von November 1922 an Privatdozent für Pädagogik³ an der Universität Jena. FLITNER gehörte über den Sera-Kreis und über enge freundschaftliche Kontakte zu dem Verleger Eugen DIEDERICHs zur lokalen Kultur Jenas (vgl. DATHE 1992, 1999; JOHN/WAHL 1995; KODALLE 2000; WAHL 1988; WERNER 1994, 1995a, 1995b, 1996). Andreas von PRONDCZYNSKY verspricht sich gerade von der Untersuchung lokaler (Wissenschafts-)Kulturen – und er tut es für Jena – eine „Ergänzung zur allgemeinen Wissenschaftsgeschichtsschreibung“ (PRONDCZYNSKY 1999, S. 84), denn nur hier könne gerade die kommunikative Verwobenheit des wissenschaftlichen Personals untereinander und mit der lokalen Kultur rekonstruiert werden. Multikontextualität ist innerhalb seines Ansatzes die Folie der Interpretation.⁴ Dabei rücken auch kommunikative Aspekte ins Blickfeld.

Ähnlich argumentieren einige Vertreter der kontextuellen Disziplingeschichte. Die Kontexte wissenschaftlicher Disziplinen – so eine zentrale Überlegung – erschließen sich durch „Biographik“ (vgl. PECKHAUS/THIEL 1999, S. 12; PECKHAUS 1999, S. 88f.). Dabei wird keine Hagiographie betrieben. Denn das Individuum wird im „Netz wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und privater Kommunikation“ (PECKHAUS/THIEL 1999, S. 13) untersucht. Und dies bedeutet, dass Disziplingeschichtsschreibung auch auf Personen in der zweiten und dritten Reihe ihr Augenmerk richtet.

Kontextuelle Disziplingeschichte kann auf Überlegungen von Ludwik FLECK zurückgeführt werden (vgl. SCHÄFER/SCHNELLE 1999; SCHNELLE 1982; DOROB-SKI 1987). Dieser hat bereits in seiner 1935 erschienenen Arbeit „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ auf den kollektiven Charakter von Wissenschaft und auf den Einfluss wissenschaftsexterner Faktoren hingewiesen. Zentral ist für FLECK das „Denkkollektiv“⁵. Er definiert es als „Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen“ (FLECK 1999, S. 54). Jede dieser Gemeinschaften hat ihren eigenen „Denkstil“, das heißt ein „gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen“ (ebd., S. 130.). Erweiterung oder Umwandlung des „Denkstils“ führt zu einer Veränderung des Wissens.⁶ Dazu kommt es, weil die Mitglieder des „Denkkollektivs“ nicht nur einer speziellen Gruppe von Wissenschaftlern angehören, sondern zugleich zu mehreren „exoterischen“ Kreisen Zugang haben. „Denkkollektive“ im Sinne FLECKs sind also äußerst bewegliche soziale Gemeinschaften, in denen nicht Uniformiertheit des Denkens herrscht, sondern in denen zahlreiche Einflüsse aufeinander wirken und für ständige Bewegung sorgen. Ohne wissenschaftliche Einzelleistungen und die Dignität wissenschaftlicher Theorien herabwürdigen zu wollen, betont FLECK die Bedeutung der Tradition, vor allem jedoch das kommunikative Zusammenwirken von mehreren Personen bei der Wis-

sensproduktion. Kulturelle und soziale Kontexte bestimmen damit die Entstehung und Veränderung wissenschaftlichen Wissens. Die Gruppe der am wissenschaftlichen Kommunikationsprozess Beteiligten wird bei FLECK erheblich ausgeweitet. Insgesamt geraten also mit FLECK neue Einflüsse auf die Disziplinbildung der Erziehungswissenschaft in den Blick.⁷

Richtet Disziplingeschichte ihr Augenmerk auf „Denkstile“ und „Denkkollektive“ in diesem eben beschriebenen Sinn, dann will sie die ständige Bewegung wissenschaftsinterner Kommunikationsprozesse und exoterischer Einflüsse sowie deren Zusammenspiel aus der Mikroperspektive untersuchen. An zwei kleinen Ausschnitten der Geschichte der Erziehungswissenschaft im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, und zwar am Beispiel von Eduard SPRANGER und Wilhelm FLITNER zeigen wir die Herausbildung von und die Kommunikation in „Denkkollektiven“ sowie deren Verbindung mit exoterischen Kreisen. In den Blick gerät damit die Vorgeschichte zu jener scheinbar unwichtigen Verabredung dieser beiden „Klassiker der Pädagogik“. Arbeitsmaterial sind mehrere 1000 Briefe unterschiedlicher Provenienz. Bei SPRANGER handelt es sich um seine „private“ Korrespondenz mit Käthe HADLICH, bei FLITNER um Freundesbriefe und um seine wissenschaftliche Korrespondenz aus den Jahren 1919 bis 1926, und aus dieser Perspektive wird sein Einstieg in die Wissenschaft von uns beleuchtet werden.⁸

1 Eduard Sprangers Weg in die Wissenschaft als Wechsel und Zusammenspiel von „Denkkollektiven“

Unmittelbar nach seiner Habilitation und vor dem Beginn seiner Professorenlaufbahn an der Universität Leipzig schrieb SPRANGER Ende Februar 1910 an Käthe HADLICH: „An Gelehrsamkeit und Geschick mögen mich Tausende übertreffen. Aber ich fühle mich als ein Ganzes, und das Leben ist mir ein Ganzes. Darauf beruht meine Macht über die Menschen und meine Kraft, ihnen etwas zu geben. Nur flüchtig kann mich ein Zweifel berühren. Aber innerlich bin ich fertig; und was noch kommt, kann nur ein Ausgestalten der Skizze werden. Dass Sie die gezeichnet haben, war Ihre Mission für mich, und diese Gemeinschaft kann nimmer aufhören.“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 24.2.1910).

Diese Aussage eines 27-jährigen Wissenschaftlers gewinnt ihre Kontur erst dann, wenn man sie im Rahmen brieflicher biographischer Kommunikation zwischen SPRANGER und Käthe HADLICH und der dort ausgewiesenen Kontexte liest. Der Briefwechsel SPRANGER-HADLICH setzt 1903 an einer lebensgeschichtlich wichtigen Stelle ein. Er setzt ein, als SPRANGERS Konflikt mit seinem akademischen Lehrer Wilhelm DILTHEY und seine Rivalität mit dem Kommilitonen Herman NOHL zu einem vorübergehenden Bruch mit seiner bisherigen wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft führen.⁹

SPRANGER war zu einer Umorientierung gezwungen und richtete sein Augenmerk auf anerkannte kulturelle Vorbilder, die die intellektuelle Elite des Deutschen Kaiserreichs insgesamt stark prägten. SPRANGER wandte sich zunächst an Friedrich HÖLDERLIN und dessen Romanfigur Hyperion. HÖLDERLIN erfuhr zum damaligen Zeitpunkt eine Renaissance, denn der Dichter war Anfang des 20. Jahrhunderts eine Symbolfigur der jungen Generation für das entfremdete Dasein des modernen Menschen (Gay 1989; vgl. Kelletat 1961). Entsprechend gab sich SPRANGER in seiner im Jahre 1903 beginnenden Korres-

pondenz mit Käthe HADLICH¹⁰ als ein in Verzweiflung und schmerzlicher Sehnsucht sich ergehender Jüngling, der nichts anderes sein wollte als ein in Innerlichkeit versunkenes Genie.¹¹ Wissenschaftliches Arbeiten bedeutete für den jungen SPRANGER Selbstreflexion, Reflexion seiner Empfindungen, seiner Gefühle und seiner ungelebten Leidenschaften. Im Juni 1904 schrieb er an Käthe HADLICH: „Ja die Nerven! ich möchte ohne sie nicht leben. Was ich genieße gerade durch diese Reizbarkeit, kann keiner ahnen. Wenn Tage kommen, wo mich das Metaphysische in seiner Fülle geradezu quält und die Reflexion vergeblich gegen die Leidenschaft kämpft [...] dann habe ich das Gefühl, dass das Leben unendlich pulsiert, und was ist höher! [...] Wo das Leben so recht ungebändigt sich regt, ist es da, und doch eigentlich nur für den, der es nun nicht zu leben vermag, sondern sich an die Stirn schlägt und fragt: Woher und wohin? [...] Dann arbeitet die Reflexion weiter, bis der erste Eindruck zu nichts verflüchtigt ist und Ruhe eintritt – bis zur neuen Erregung“ (BAK N 1183 SPRANGER an HADLICH, 9.6.1904). Die zehn Jahre ältere Käthe HADLICH verkörperte für den jungen Spranger das vollkommene Bild der Frau. Sie war für ihn die gesuchte weibliche Ergänzung: Hyperions Diotima, Göttin, Erlöserin, Seelenführerin und Muse. Nach seiner Promotion schrieb SPRANGER an die Freundin: „Sie waren es, die mir alles belebt“ (BAK N 1183 SPRANGER an HADLICH, 13.8.1905). Käthe HADLICH verkörperte für SPRANGER eine exoterische Einflussgröße ersten Ranges; sie schuf, in seinen Augen, die Voraussetzung für seine wissenschaftliche Reflexion, indem sie sein Erleben, seine Gefühlswelt anregte.

SPRANGER identifizierte sich in keiner Weise mit einem explizit maskulinen Männerbild, und mit einem gewissen Stolz konnte er in einem an Käthe HADLICH gerichteten Brief im Juni 1909 von sich sagen, dass er für die weibliche Denkart mehr Sinn habe, als die Mehrzahl seiner „Brüder“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 23.6.1909. Zum Männerbild vgl. MOSSE 1997). Allerdings hatte er schon vorher seine Hölderlinphase für beendet erklärt: „die Zeit wäre vorbei, wo ich HÖLDERLIN war“, schrieb er 25-jährig im August 1907 (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 10.8.1907). HÖLDERLIN wurde durch ein neues, ebenfalls kulturell anerkanntes, männliches Vorbild ersetzt: Wilhelm von HUMBOLDT. HUMBOLDT stand für das intellektuelle, nicht für das militärische Preußen. Er galt als ein überlegener Träger von Bildung und Kultur, von Moral und Ehrbarkeit, der zudem die drei Aspekte Individuum, Kultur und Staat zu einer idealen Symbiose vereinigt hatte. Die innere Verpflichtung auf einen solchen Mann, auf „reine“ und zweckfreie Wissenschaft, auf das Primat der Bildung, die Verpflichtung darauf, ein Repräsentant der objektiven Kultur zu werden, war erfolversprechend und entsprach dem vorherrschenden zeitgenössischen Denken der etablierten Gelehrten (NIPPERDEY 1991, S. 181; BOLLENBECK 1994, bes. S. 143 ff.). SPRANGER erklärte, dass für ihn der Zustand sehnsuchtsvoller Innerlichkeit nun vorbei sei. An seine Stelle sollten Aktivität, Produktivität und Außenwirkung treten. SPRANGER strebte nach Macht und Ansehen. Zielbewußt bediente er sich kurze Zeit nach seiner Berufung an die Universität Leipzig der Alpenmetaphorik. An Käthe HADLICH gerichtet schrieb er: „Sie begnügen sich mit dem Alpenglühen, ich möchte auf die Berge“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 8.10.1912).

SPRANGER war – seinem Vorbild HUMBOLDT folgend – nicht nur dem „Ideal der Bildung“ und dem „Ideal des Kulturstaaes“ (RINGER 1983, S. 109) verpflichtet. Auch HUMBOLDTS Entwurf der Geschlechtscharaktere, dem er in seiner Habilitationsschrift ein eigenes Kapitel gewidmet hatte, besaß für ihn in hohem Maße Gültigkeit. Die Frau, so SPRANGER in seinen Briefen an Käthe HADLICH, würde eine „ideale Existenz“ führen, während der Mann vor allem mit der „Realistik“ des Daseins konfrontiert sei. Diese

Trennung der Geschlechter sah SPRANGER, ebenfalls ganz im HUMBOLDT'schen Sinne, in einer emotionalen wie auch geistigen Symbiose, in der gegenseitigen Vervollkommenung der Geschlechter aufgehoben. Mit HUMBOLDT konkretisierte sich der exoterische Einfluss von Frauen für SPRANGER insofern, als Käthe HADLICH nun in die Position einer Bildnerin des Mannes aufrückte: Ihre schöpferischen und veredelnden Impulse sollten bei ihm, dem Mann, persönlichkeitsbildend zur Wirkung kommen und ihn so zum anerkannten Repräsentanten der Kultur machen (vgl. BLOCHMANN 1966).

In einem Brief an Käthe HADLICH charakterisierte SPRANGER sein Wissenschaftsverständnis mit der bezeichnenden Frage: „Was sind Bücher gegen einen Hauch lebendiger Befruchtung?“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 11.1.1909). Er demonstrierte Abneigung gegen sogenannte trockene Gelehrsamkeit, ein Vorbehalt, den er vor allem gegen kausalwissenschaftliches Denken vorzubringen pflegte. SPRANGER nahm in seinen Briefen an die Freundin einen ostentativ zur Schau gestellten wissenschaftskritischen Standpunkt ein. Im November 1917 hielt Max WEBER in München auf Einladung des Bundes freier Studenten den Vortrag „Wissenschaft als Beruf“. Auch er stellte sich – wie SPRANGER und viele andere – dem „Sinnproblem der Wissenschaft“, kritisierte aber die Realitätsferne der überwiegenden Mehrheit „der Jugend“, die glaube, sich durch den „Kult des Erlebens“ vom „Intellectualismus der Wissenschaft“ erlösen zu müssen (WEBER 1995; vgl. auch GROPE 1997, zur gegenseitigen Wechselwirkung WEBER/SPRANGER: E. FLITNER 1998). SPRANGER war demnach kein Einzelfall. Auch er – 18 Jahre jünger als Max WEBER – strebte als Intellektueller nach Erlösung und betonte in seinen Briefen immer wieder, dass er seine wissenschaftliche Produktivität nicht den Büchern, sondern dem „Leben“ verdanke. Wissenschaftlich arbeiten hieß für Eduard SPRANGER in erster Linie Selbstreflexion – Selbstreflexion als die in objektivierter Form dargestellten eigenen Empfindungen und Erfahrungen. Dieser Prozess bedurfte allerdings eines starken Antriebmittels. SPRANGER verschaffte es sich nicht durch Teilnahme an einem wissenschaftlichen „Denkkollektiv“, sondern durch einen „exoterischen“ Dialog mit Frauen, vor allem mit einer Frau, Käthe HADLICH. Denn Frauen waren für Spranger ein „Gegengift“ gegen die Rationalität und Zweckgebundenheit des männlichen Daseins. Wie bereits erwähnt hatte SPRANGER seine ursprüngliche Kommunikationsgemeinschaft – den Kreis um DILTHEY – zu diesem Zeitpunkt längst verlassen. In seinem intensiven Briefwechsel mit Käthe HADLICH und durch Orientierung an anerkannten kulturellen Vorbildern hatte er einen offenbar in jeder Hinsicht zufriedenstellenden Ersatz gefunden und dies um so mehr als er in beiden Fällen anerkannten Mustern bzw. Denkstilen folgte.

Der „ewige Hunger des Gefühls“, so SPRANGER in einem Brief an Käthe HADLICH (BAK N 1183, 5.12.1910f.), der ihn angesichts von Frauen ergriff, war ihm Zeichen einer Wahrheitsfindung, die nicht allein durch „Denken“ und die Anwendung akademischen Wissens angeregt wurde. Vor allem Frauen, die die sogenannte männliche Welt nie betreten haben, würden „dem inneren produktiven Menschen Material“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 26.12.1904) geben. Von seinem Austausch mit Käthe HADLICH versprach sich SPRANGER eine Art des Erkenntnisgewinns, die rein rationale Möglichkeiten übersteigt (dazu ergänzend PRIEM 2001).

Käthe HADLICH's schöpferische Impulse hatten für SPRANGER also genau jenen Offenbarungscharakter, der seinem Werk in den Augen der Öffentlichkeit erst die bahnbrechende Bedeutung verleihen sollte, die er sich wünschte: Denn wie aus der bereits zitierten Briefpassage (S. 3) hervorgeht, ging es ihm um eine sinnstiftende Botschaft und um „Macht über Menschen“. Aber nicht nur das: Die offenbarenden, schöpferischen Impulse

einer idealen Frau waren für ihn gleichzeitig auch der Inbegriff dessen, was er idealerweise unter Bildung verstand. Sein Briefwechsel mit Käthe HADLICH war für SPRANGER die pädagogische Modellsituation schlechthin.

Bis zum Frühjahr des Jahres 1914 widmete sich SPRANGER vor allem dem Thema „Weiblichkeit“ und seiner nahezu unstillbaren Sehnsucht nach Gefühlen. Dadurch hoffte er die Spaltung zwischen Wissenschaft und „Leben“ aufzuheben. Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs änderte sich dies gründlich, (vgl. PRIEM 2000, Kap. 2.3, bes. S. 122-133) und SPRANGERS Standpunkt hatte im Jahre 1917, als Max WEBER die Stimmung „der Jugend“ summarisch als wissenschaftsfeindlich bezeichnete, bereits schon wieder eine Erschütterung erfahren.

Der Kriegausbruch setzte SPRANGERS Selbstverständnis als Mann einer für ihn kaum zu bewältigenden Belastungsprobe aus. Er, der lebenslang keinen Militärdienst leisten sollte, geriet vor allem bei Kriegausbruch in einen immer stärkeren werdenden Konflikt. SPRANGER verstrickte sich in Widersprüche und klammerte sich verzweifelt an die Vorstellung von Zugehörigkeit zu den Kriegsteilnehmern unter seinen Studenten: „Noch sind fast 400 in meinem Hörsaal von den 600!! Auch eine Treue bis zuletzt, und es ist fast eine rührende Liebe, weil wir in jedem Pulsschlag uns verstehen. Wie sie einst kamen, weil sie mich mit ganzer Seele dabei fanden, so kommen sie jetzt, weil sie wissen, dass auch *ich* nicht dabei bin. Und das ist das Normale. Wir fühlen uns“ (BAK N 1183, SPRANGER an HADLICH, 30.7./1.8.1914). Der Krieg favorisierte ein Männlichkeitsideal, dem SPRANGER hilflos gegenüberstand. Er selbst, der Intellektuelle, fühlte sich erbärmlich schwach, er sah sich in Gefahr, bald als Feigling zu gelten und gänzlich in Vergessenheit zu geraten. Er aber wollte ein Mann und Wissenschaftler sein, dessen Persönlichkeit und Werk auch in Kriegszeiten als beispielhaft und repräsentativ galten.

Ein psychischer wie physischer Erschöpfungszustand war im Kriegsjahr 1916 die Folge seines zwanghaften Wunsches, nach außen, aber auch vor sich selbst diese Fassade zu wahren. SPRANGER stand unter erheblichem Rechtfertigungsdruck, denn auch er wollte die durch den Ersten Weltkrieg herbeigeführte „Männlichkeitsprüfung“ (MOSSE 1997, S. 151) erfolgreich bestehen. Einer seiner Lösungsansätze war dabei der Entschluss, seine Kriegsschuld – ähnlich wie zum Beispiel auch Thomas MANN – literarisch zu begleichen. In angespannter weltabgeschiedener Arbeit wollte SPRANGER intellektuelle Höchstleistungen vollbringen und damit einen objektiven Beitrag zum Fortbestand für Vaterland und Nation leisten. Die Krise seiner Männlichkeit hatte ihn außerdem dazu veranlasst, den Objektivitätsgrad seines wissenschaftlichen Werkes deutlich anzuheben. Anders als zuvor unterstrich er nun die Vorzüge der für ihn männlichen Rationalität. Es ging ihm nun nicht mehr vordringlich im Dialog mit Käthe HADLICH um Erleben und Selbstreflexion, sondern verstärkt um deren objektivierbaren Gehalt. Aus einem Mann, aus sich selbst, aus einem für die deutsche Kulturation repräsentativen Individuum sollte die Struktur der objektiven und normativen Kultur, sollten die kollektiven Normen sowie ideellen Werte herausgearbeitet werden. Das Resultat war die im Jahre 1921 publizierte ausführliche Fassung der „Lebensformen“.¹² SPRANGER unterstrich im Vorwort die mit rationalen Mitteln erarbeitete allgemeingültige Aussagekraft und damit den hohen Objektivitätsgehalt seiner Studie. Käthe HADLICH sollte für ihn zwar weiterhin als Bildnerin des Mannes fungieren und ihm zur Verwirklichung seines idealtypischen Selbstentwurfs verhelfen. Aber die Kommunikationsgemeinschaft HADLICH-SPRANGER verlor damit ihren exklusiven Charakter.

Nach einjähriger Beurlaubung nahm SPRANGER im Sommersemester 1917 seine Lehrtätigkeit an der Universität Leipzig wieder auf. Sein Streben nach Außenwirkung und die

politische Entwicklung nach Kriegsende waren 1918 die dominierenden Themen seiner Briefe an die Freundin. 1919 erhielt SPRANGER einen Ruf an die Berliner Universität.

Dies geschah nicht zufällig: In einer wissenschaftskritisch bis wissenschaftsfeindlich gestimmten Epoche, im Kampf der philosophischen Fakultäten gegen naturwissenschaftlich geprägtes Denken kannte SPRANGER ohne Zweifel die richtigen Antworten. Der „Entzauberung“ und „Vereisung“ der Welt, so lauten die Formulierungen Max WEBERS und Friedrich NIETZSCHES, hielt SPRANGER „Sinnstiftung durch Kultur“ und Bildung als „Emporbildung“ der Persönlichkeit entgegen.¹³ Dies ist das Ergebnis eines Wechsels und Zusammenspiels von Denkkollektiven, Denkstilen und exoterischen Einflüssen. Im Rahmen dieses Beitrags sind hier zu nennen: SPRANGERS Ausscheiden aus dem Kreis um DILTHEY, sein Dialog mit Käthe HADLICH als pädagogische Modellsituation, seine Orientierung an kulturell anerkannten Vorbildern und sein Kontakt zu Kriegsteilnehmern.

Trotz seiner ungeheuer großen Außenwirkung empfand SPRANGER im Jahre 1924 – so in seinen Briefen an die Freundin – ein schmerzliches Vakuum und klagte über Einsamkeit. Er vermisste den freundschaftlich kollegialen Austausch mit Männern seiner Altersgruppe. Seine väterlichen Freunde Georg KERSCHENSTEINER und Alois RIEHL waren dafür zu alt (vgl. BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH 1.1.1924).

2 Wilhelm Flitner – vom jugendbewegten Freundeskreis zu wissenschaftlichen „Denkkollektiven“

Entgegen der SPRANGERSchen Selbstgewissheit ist FLITNERS beruflicher Weg ein Hin und Her zwischen Schuldienst, Erwachsenenbildung und Pädagogik als Wissenschaft. Zwar schildert er in seinen Erinnerungen (FLITNER 1986) seine Berufsjahre zwischen 1919 und 1929 als einen gradlinigen Durchmarsch eines jugendbewegten, reformpädagogisch orientierten, promovierten Kriegsteilnehmers zum Pädagogikprofessor an der Universität Hamburg. Aber diese Linearität der Beschreibung ist eine retrospektive Konstruktion. Dies belegt die Lektüre seiner Korrespondenzen mit Freunden und Kollegen. Dort stellt sich dieser Lebensabschnitt unentschiedener dar.¹⁴ Der Studienfreund Franz ROH¹⁵ skizziert 1921 in einem Brief FLITNERS berufliche Situation und dessen persönliche Perspektiven so: „Du schwanktest ja letzthin, als du hier warst, ob die V.[olks-] H.[hochschule] dein Hauptgebiet bleiben wird unter den bisherigen Kompromissverhältnissen; schwanktest, ob du dich habilitierst, ob in Jena, oder ob dich NOHL nach Göttingen ziehen wird an sein zu gründendes Seminar. Vor allem, ob du nicht 2 Jahre ganz in Ruhe, etwa bei CARNAPS!, deinen Gedanken leben solltest und, zwischen Kunst und Denkkraft, deine ‚pädagogische Provinz‘ aufbauen solltest, [...] wobei ich ‚Lebensgemeinschaft‘ (Siedlung etc.) nicht so hoch bewerte wie du, einmal, weil sie heute so schwer vollziehbar, zweitens, weil auch in ihr beträchtliche Gefährdungen liegen“ (UBT, NL W. FLITNER, Franz ROH an WF, 1.5.1921).

In dieser hier von ROH beschriebenen Ungewissheit FLITNERS spiegelt sich zugleich die zwischen Aufbrucheuphorie und Einsicht in das Machbare schwankende Pädagogik der frühen Weimarer Republik.¹⁶ In diesem Spannungsfeld angesiedelt, eher zur Aufbrucheuphorie tendierend, ist die 1921 im Verlag Eugen DIEDERICHS erschienene „Laienbildung“. Es blieb die einzige publizierte Monographie Wilhelm FLITNERS in den 1920er-Jahren.

Am Beispiel dieser Veröffentlichung skizzieren wir die Einbindung FLITNERS in ein „Netz wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und privater Kommunikationsgemeinschaften“ (PECKHAUS/THIEL 1999, S. 13). Dies dient auch dazu, um den doppelten Erfolg der „Laienbildung“, und zwar als wissenschaftliche Veröffentlichung und als Eintrittsbillet in die wissenschaftliche Welt für Wilhelm FLITNER, zu erklären.

FLITNER versuchte in der „Laienbildung“ „die Frage zu klären, was unter Volksbildung zu denken, unter welchen Bedingungen sie möglich ist“ (FLITNER 1982, S. 29). Er schilderte, welche Formen „geistigen Lebens im werktätigen Dasein“ möglich sind und verwies dabei auf die angewandte Kunst, auf Musizieren, Singen, Erzählen und auf handwerkliche Traditionen. „Dieses Enthaltensein des Geistigen im Werktätigen“ (ebd., S. 29) sei bedroht durch die Kluft zwischen „Gebildeten“ und „Laien“. Es ginge nicht um die Konservierung alter Bräuche, sondern um die Wandlung der „Gebildeten“, die „Volk werden“ müssen in einer „Lebenspraxis ganz besonderer Art“, und diese könne sich realisieren in „pädagogischen Gemeinschaften“, in Zusammenschlüssen, wie sie bereits von Gruppen der Jugendbewegung vorgelebt wurden.¹⁷

FLITNER wurde mit der „Laienbildung“ bekannt und wird noch heute mit ihr in Verbindung gebracht. Bezogen auf die breite Rezeption könnte man also davon ausgehen, dass FLITNER damit ein relevanter Beitrag zur inhaltlichen Entwicklung der pädagogischen Disziplin gelungen war. Für die wissenschaftliche Einschätzung der „Laienbildung“ könnte außerdem entweder auf zeitgenössische Theorien oder auf heutige Theorien der Erwachsenenbildung Bezug genommen werden. Wenn heute in Veröffentlichungen auf diese programmatisch-utopische Schrift aus der „Sturm- und Drang-Phase“ der Neuen Richtung Bezug genommen wird, dann wird sie in der Regel als historische Quelle gelesen.¹⁸ Und die zeitgenössischen Einschätzungen? Die zahlreichen 1921 und 1922 erschienenen Besprechungen, deren Verfasser aus der sozialistischen, jüdischen und protestantischen Erwachsenenbildung kamen, widersprachen mehrheitlich FLITNERS Ausführungen (vgl. HENNINGSEN 1959, S. 47-61).

Rezeptionsgeschichte und wissenschaftliche Bewertung erklären nicht hinreichend, warum gerade diesem Beitrag im Vergleich zu konkurrierenden Veröffentlichungen so viel Beachtung zuteil wurde. Auf eine andere Weise soll nun die Durchsetzung der „Laienbildung“ versucht werden, zu erklären: Über die Rekonstruktion der Kontexte dieser Schrift, über FLITNERS Wirkungsort, über sein „Mikroklima“¹⁹ und der Rekonstruktion seines „Denkkollektivs“ und seiner Kommunikationsgemeinschaft anhand einer Briefanalyse.

FLITNERS Wirkungsort war die Volkshochschule Jena (vgl. REIMERS 2000). Seit ihrer Gründung im Frühjahr 1919 war er einer ihrer Geschäftsführer. In einem Brief an Herman NOHL im Herbst 1920 schrieb er über seine Tätigkeit: „Abendarbeit bis 10, sonntags oft mit den Jugendgruppen draußen, tagsüber Betrieb, Kursvorbereitung; [...] viele Sitzungen. Die Welt gewinnen, und Schaden nehmen an seiner Seele. Ich fühle sehr, dass wir irgendeinen Zwang brauchten, um uns zu sammeln, Atemkunst, Gebete oder irgend etwas“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Herman NOHL, 1920). Er suchte das Gespräch und den fachlichen Austausch mit dem ehemaligen Lehrer, fragte nach Unterstützung für die weitere pädagogische Arbeit. Die ehemalige väterliche Anleitung blieb aber aus. Denn NOHL war in Göttingen mit dem Aufbau neuer Kommunikationsgemeinschaften voll und ganz in Anspruch genommen.

Die Studienfreunde Rudolf CARNAP, Franz ROH, Hans FREYER und Walter FRÄNZEL gehören zu FLITNERS „Denkkollektiv“ (vgl. CARNAP 1963, MÜCK 2000, ÜNER 1981,

WERNER 1992). FLITNER war als einziger in Jena geblieben, die anderen nun im Schwarzwald, in München, in Leipzig und in Dresden beheimatet. Über Briefe, Besuche und gemeinsame Urlaubswochen wurde versucht, die jugendbewegte Gemeinschaft zusammenzuhalten. „Da zunächst getrennt marschieren unser Programm, so müssen die Ferien mitsammen verbracht werden und Austausch bringen. Also auch für diesen Sommer Gemeinsames verabreden!“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Franz ROH, 3.6.21). Drei Sommer lang, von 1919 bis 1921, bestand diese Feriengemeinschaft. Dafür wurden sogar im Vorfeld Diskussionsthemen verabredet. Franz ROH äußerte sich im Juli 1920: „Sehr schade finde ich, dass C.[arnap] das angekündigte Programm, das er mit FREYER vereinbaren wollte oder vereinbart hatte, nicht geschickt hat. Um welchen der 3 großen Komplexe, die uns angehen, wollen wir uns nun drehen? Um Politik, etc.? Um Ethik? Um das System der Wissenschaften? Nach einer briefl. Äußerung von FREYER schien mehr Wert auf Ethisches u. den Wert der Wissenschaft gelegt zu werden“ (UBT, NL W. FLITNER, Franz ROH an WF, Juli 1920).

In diesem Ferien- und Diskussionszusammenhang, wo sich auf Einladung Rudolf CARNAPS die Ehepaare FLITNER und ROH sowie Hans FREYER im Sommer 1920 in Wiesneck im Südschwarzwald getroffen hatten, verfasste FLITNER die „Laienbildung“. Es war die Arbeitsatmosphäre in dieser Kommunikationsgemeinschaft im Südschwarzwald – CARNAP schloss seine Dissertation über den Raum ab, und ROH bereitete die Veröffentlichungen über die „Holländische Malerei des 17. Jahrhunderts“ vor, von Walter FRÄNZEL war bereits 1919 „Volksstaat und höhere Schule“ erschienen –, die FLITNER zu dieser Schrift herausgefordert hatte.²⁰ Facetten dieses „Denkkollektivs“ finden sich im Text wieder: Franz ROHs kunsthistorische Ansichten flossen in den Abschnitt über angewandte Kunst ein. Die Erinnerung an gemeinsame jugendbewegte Zeiten, an die geplante Siedlungsgemeinschaft, wurde wieder aktiviert im Vorschlag der „pädagogischen Gemeinschaften“ (vgl. WERNER 1993a, 1993b).

Herman NOHL wurde erst im Herbst von FLITNER über diese gemeinsame Zeit der Studienfreunde informiert. „Im Sommer bei CARNAP war ich zuerst übermüdet und musste mich erst mal entspannen, dann bin ich viel auf den Bergen herumgezogen, habe gesungen und gedichtet, um erst mal wieder Generalmut in die Knochen zu kriegen, und dann kam die Semestervorbereitung. Doch habe ich viel gelesen, auch einiges schon hingeschrieben und vor allem den Plan im Kopfe, hoffentlich bring ich um Weihnachten die Hauptsache unter Dach. Ein Aufsatz ist nebenher entstanden, schlecht formuliert und sehr ungleich auch in der Schreibart, aber ich denke doch, dass er eine kleine Summe gibt, eine Menge pädagogisch nutzbarer Begriffe. Ich schicke ihn in den nächsten Tagen an Sie ab. [...] auf Ihr Urteil über den Sachverhalt bin ich sehr begierig“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Herman NOHL, September 1920). Herman NOHL muss die Schrift wohlwollend kommentiert haben, denn in FLITNERS Antwortbrief hieß es: „Ihre Zustimmung hat mich ganz riesig gefreut, ich hatte selbst an der Utopie so viele Aber gefunden und war über das Bruchstückhafte so unzufrieden; das hat mir nun gleich wieder großen Mut gemacht. Was Ihnen missfallen hat, ist mir durchaus einleuchtend“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Herman NOHL, 24.11.1920). Diese Briefausschnitte verdeutlichen noch einmal, dass die „Laienbildung“ – entstanden im „Denkkollektiv“ der Studienfreunde – der abschließenden Zustimmung, des „freundlichen Segens“ des ehemaligen Mentors Herman NOHL bedurfte.

Ideale aus vergangenen Tagen, die sich im endgültigen Übergang zur Erwachsenenphase als obsolet erwiesen haben, flossen in den Text ein, und der Text ist für FLITNER zugleich der Abschluss der Jugendphase. Dies zeigt sich auch daran, dass er 1931 einer

erneuten Auflage der „Laienbildung“ kritisch gegenüberstand, weil er seine Positionen inzwischen relativiert bzw. sich von ihnen distanziert hatte.²¹

Eine weitergehende auf die Arbeiten von Jürgen HENNINGSSEN sich stützende Analyse der Reaktionen auf die „Laienbildung“ zeigt, dass es nicht der theoretische Entwurf war, der die Bekanntheit FLITNERS ausmachte. Zentral war vielmehr, dass die Erwachsenenbildner unterschiedlicher politischer und konfessioneller Orientierung über die „Laienbildung“ miteinander ins Gespräch kamen. Dass diese Schrift eine solche Katalysatorfunktion ausübte, hängt damit zusammen, dass im Mikroklima FLITNERS der Schnittpunkt dreier unterschiedlicher Kontexte – der jugendbewegte Kontext des Serakreises, der Kontext Volkshochschule und der geisteswissenschaftliche Kontext der DILTHEY-Schule – lag. Dies drückt sich im Text dadurch aus, dass er keine geschlossene Argumentationskette bildet. Er ist eine Melange aus Verteidigung der Neuen Richtung, aus Bildungsutopien des FLITNERSchen Freundeskreises aus Serazeiten, aus Versatzstücken kunsthistorischer Überlegungen Franz ROHS und weiterer Einflüsse dieser „Denkkollektive“. Dass dieser Text diese Mischung wurde, hängt wiederum mit seinem Entstehungskontext zusammen. Und es war wiederum gerade diese Mischung, die jeden Kritiker einen Ansatzpunkt finden ließ. Die Erwachsenenbildner kamen im Streit über diesen Text miteinander ins Gespräch. Und somit gab die „Laienbildung“ einen Impuls für neue Kommunikationsgemeinschaften, in die FLITNER als Verfasser der „Laienbildung“ Zutritt erhielt, eingeführt wurde und die er dringend benötigte.

Mit FREYERS Entscheidung für die Soziologie in Leipzig, CARNAPs Hinwendung zur Philosophie des Wiener Kreises, ROHS Entschluss für die Kunstgeschichte in München und FRÄNZELS sozialpädagogischem Wirken bei Zeiss in Jena löste sich die Kommunikationsgemeinschaft der ehemaligen Studienfreunde auf, der briefliche Kontakt verlor an Intensität, weil einzelne sich anderen, neuen „Denkkollektiven“ zuwandten. Dass sich auch für FLITNER neue Kommunikationsnetze gefunden hatten, zeigt sich in einem Brief an den Stuttgarter Erwachsenenbildner Theodor BÄUERLE (vgl. PACHE 1971) vom Juni 1923: „Ich fand mich in der Volksbildungsarbeit sehr vereinsamt in Thüringen; auf einmal sehe ich mich in eine Reihe gleicharbeitender Menschen eingestellt. Unsere Übereinstimmung in den Grundlagen scheint mir vollständig; um so mehr darf ich von weiteren Auseinandersetzungen mit Ihnen und Ihren Mitarbeitern zu lernen hoffen“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Theodor BÄUERLE, 9.6.1923).

Über den in der Einleitung erwähnten Brief eröffnete sich noch eine weitere Kommunikationsgemeinschaft. Der Kontakt mit Eduard SPRANGER vom März 1924 intensivierte sich im laufenden Jahr. Noch ergeben, freundlich zurückhaltend wandte sich FLITNER an den „Hochverehrten Herrn Professor“, schickte ihm im Dezember 1924 ein Manuskript, den Entwurf für die Leitsätze der Zeitschrift „Die Erziehung“ (vgl. OTT 1971, 1984). Dadurch formierte sich sowohl für SPRANGER als auch für FLITNER über die Herausgeber- und Schriftleitertätigkeit eine neue Kommunikationsgemeinschaft. Diese anfangs zurückhaltende, auf die formelle Herausgebertätigkeit beschränkte Korrespondenz wurde dann im Laufe der Jahre zunehmend persönlicher.

3 Schlussfolgerungen

Gehen wir nun von diesen beiden Beispielen über zur weitergehenden Frage nach dem Ertrag von Biographik für die Disziplingeschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft. Die Analyse der Korrespondenzen von „Klassikern der Pädagogik“ zeigt deren „Denkkollektive“. Vielfältige Ausgestaltungen können Kommunikationsnetze annehmen: Dialoge über kurze oder lange Dauer stehen neben dichten Korrespondenzen mit Freunden und Kollegen, mit Frauen und Männern. Mit Hilfe der Briefanalyse kann nachvollzogen werden, wie „Denkstile“ in „Denkkollektiven“ verfasst werden und wie sich deren Veränderungen auch durch exoterische Einflüsse vollziehen. Auf die Entwicklung von SPRANGERS Wissenschaftsverständnis, auf die Aufwertung von Rationalität in seinem Denken während des Ersten Weltkriegs haben wir hingewiesen. Durch die Verortung der „Klassiker“ in ihren Kommunikationsnetzen wird Disziplingeschichte nicht als zwangsläufige oder gar logische Abfolge von Phasen beschreiben. Die Rekonstruktion von Disziplingeschichte über Biographik zeigt die Karrieren von Wissenschaftlern weder als Erfolgsgeschichte noch als Geschichte ihrer Werke. In der Briefanalyse treten sie selbst auf die Bühne: als Interpretierende, als Reflektierende, als biographische Konstrukteure in Kommunikation mit Anderen, und es sind diese Kommunikationen, die auch Themen und Interpretationsfolien für wissenschaftliche Literatur vorgeben.

Durch die Erschließung von Disziplingeschichte über biographisches Material in Form von Briefen wird aus Mikrosicht eine veränderte Perspektive auf die Makroebene eingenommen: Dies verdeutlichen wir im Hinblick auf das Zustandekommen von SPRANGERS „Lebensformen“ und FLITNERS „Laienbildung“. Auch wenn wir dabei zwei verschiedene Wege eingeschlagen haben – bei den „Lebensformen“ von dem Kommunikationsnetz zum Werk, bei der „Laienbildung“ von der Monographie zu dem „Denkkollektiv“ –, zeigt sich, dass im Mittelpunkt unseres Erkenntnisinteresses nicht Einzelpersonen, sondern Kommunikationsnetze, „Denkkollektive“ und exoterische Einflüsse stehen. Dies unterscheidet unseren Ansatz von einer „biographie intellectuelle“ (vgl. LINGER 1994; GOMBRICH (1984). Kommunikationsnetze können disziplinär – wie im Falle SPRANGER/FLITNER –, interdisziplinär – wie im Falle FLITNER/CARNAP/ ROH/FREYER/FRÄNZEL – oder exoterisch – wie im Falle SPRANGER/HADLICH – sein. Für die Rekonstruktion und die Analyse von Kommunikationsnetzen sind retrospektiv geschriebene Einzelautobiographien nicht ausreichend. Eine Vielzahl von Briefen ist notwendig, mit denen sich auch Kommunikation aus der Distanz im Detail beobachten lässt.

Darüber hinaus werden durch die Rekonstruktion der sozial-interaktiven, der situativ-pragmatischen und der semantisch-kognitiven Kontexte sowohl die Entwicklungslinien wissenschaftlichen Wissens als auch – hier nur als weitere Untersuchungsperspektive angedeutet – Ausschluss und Isolierung weiterer semantischer Kontexte beschrieben (vgl. dazu BONSS u.a. 1993, 1994). Bei SPRANGER wären der oben vorgegebenen Reihenfolge nach zu nennen: sein Dialog mit Frauen, dieser Dialog als pädagogische Modellsituation, und Übernahme des kulturphilosophischen bei gleichzeitigem Ausschluss des naturwissenschaftlich-empirischen Forschungsparadigmas; für FLITNER wäre zu erwähnen: der Serakreis, die Erwachsenenbildner aus dem Hohenroder Bund und die Herausgeber der „Erziehung“ sowie seine „réflexion engagée“. Eine Möglichkeit der Rekonstruktion der Kontexte geht über Biographik, und durch das Arbeiten mit biographischem Material werden Wissenschaftler zu handelnden Subjekten in der Ausgestaltung ihrer Disziplin.

Anmerkungen

- 1 Wir danken Prof. Dr. Andreas FLITNER (Tübingen) für die Genehmigung, aus den Briefen Wilhelm FLITNERS zitieren zu dürfen, sowie, die uns mit Anregungen und Kritik unterstützt haben.
- 2 Ein weiterer Ansatz zur Disziplingeschichtsschreibung in der Erziehungswissenschaft bilden die Untersuchungen zur biographischen Fundierung pädagogischer Denkens (z.B. PRANGE 1987, 1992; BURMEISTER 1987; SCHULTHEIS 1991; KRAFT 1996; v.a. auf private Korrespondenzen bezogen z.B. KLIKA 2000; PRIEM 2000).
- 3 Sowohl in den Erinnerungen FLITNERS (1986) als auch in einem Beitrag von Hans SCHEUERL (1979) wird als Jahr der Habilitation 1923 angegeben. In den Protokollen der Philosophischen Fakultät Jena ist als Tag des Habilitationsvortrags der 29. Juli 1922 und als Datum der Antrittsvorlesung der 11. November 1922 vermerkt (UAJ, M Nr. 653).
- 4 Dies begründet der Autor folgendermaßen: „wenn es nicht den *einen* für die Analyse von Wissenschaft verbindlichen Kontext (‚Wahrheit‘) gibt, sondern eine Vielzahl von Kontexten, in deren Horizont Wissenschaft und ihre sozialen sowie kognitiven Relevanzen sich situiert, dann impliziert Kontextanalyse auch die Analyse des Zusammenhangs der Kontexte, aus denen heraus und für die Wissenschaft relevant ist. In diesem Sinne bestünde Wissenschaft immer in einer ‚Multikontextualität‘ und von ‚Wissenschaftskultur‘ ließe sich gehaltvoll erst im Hinblick auf eine Bündelung der Kontexte und ihrer Dimensionen sprechen.“ (PRONDCZYNSKY 1999, S. 91)
- 5 Wenn dieser Begriff für manchen Leser auch historisch belastet ist, so zeigt doch FLECKs Definition, dass diese in keiner Verbindung mit staatlicher Planwirtschaft in Wissenschaft und Forschung steht. DATHE (1992, S. 7) weist daraufhin, dass der Berliner Philosoph Nicolai HARTMANN in seinen Ausführungen „Zur Methode der Philosophiegeschichte“ schon 1910 auf die Wichtigkeit von Kontexten für die Beschreibung von Wissenschaftlern einging.
- 6 Dies wird von FLECK wie folgt beschrieben: „Die Verwicklung des menschlichen Lebens äußert sich in der gleichzeitigen Koexistenz vieler verschiedener Denkkollektive und in den gegenseitigen Einflüssen dieser Kollektive aufeinander. Der moderne Mensch gehört – zumindest in Europa – nie ausschließlich und in Ganzheit einem einzigen Kollektiv an. Von Beruf z.B. Wissenschaftler, kann er außerdem religiös sein, einer politischen Partei angehören, am Sport teilnehmen usw. Darüber hinaus partizipiert jeder im Kollektiv des praktischen Gedankens des ‚täglichen Lebens‘. Auf diese Weise ist das Individuum Träger der Einflüsse eines Kollektivs auf das andere. Es kreuzen sich in ihm bisweilen widersprechende, manchmal sorgfältig voneinander isolierte Denkstile (vgl. einen Physiker, der religiös ist), manchmal übertragen sich Elemente von einem zum anderen Stil, geraten sie aneinander, erliegen der Modifikation, assimilieren sich. Diese äußeren Einflüsse werden zu einem der Faktoren, die jenes schöpferische Chaos schillernder, sehr verwandelbarer Möglichkeiten hervorbringt, von denen später durch die stilisierende Wandlung innerhalb des Kollektivs eine neue Gestalt, eine neue ‚Entdeckung‘ entsteht“ (FLECK 1936, S. 27 zit. n. SCHNELLE 1982, S. 30).
- 7 Für die Philosophiegeschichte am Beispiel des Jenaer Philosophen und Mathematikers Gottlob FREGES zeigt dies Uwe DATHE (1992); für die herausragende Stellung jüdischer Naturwissenschaftler im Kaiserreich und in der Weimarer Republik zeigt dies Shulamit VOLKOV (1997).
- 8 Ausgangspunkt für die Analyse der Korrespondenz SPRANGER – HADLICH war ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Habilitationsprojekt über den Zusammenhang von Autorenbiographie und wissenschaftlichem Werk (PRIEM 2000). Die Beschäftigung mit den Briefsammlungen Wilhelm FLITNERS geht zurück auf Edith GLASERS Mitarbeit bei der Edition ausgewählter wissenschaftlicher Korrespondenzen (Projektleitung: Prof. Dr. Ulrich HERRMANN). Edith GLASER hatte die Korrespondenzen beginnend mit FLITNERS Rückkehr aus dem Ersten Weltkrieg und den Eintritt in die Volkshochschule bis zu seinem Wechsel an die Pädagogische Akademie Kiel im April 1926, Meike G. WERNER die Korrespondenzen aus der Studienzeit und den Kriegsjahren zu bearbeiten.
- 9 Die Gründe für SPRANGERS vorübergehenden Bruch mit DILTHEY waren Distanzierung von dessen historischem Relativismus und Arbeitsüberlastung. In SPRANGERS Briefen an Käthe HADLICH ist außerdem von Konkurrenz und Rivalität mit Herman NOHL die Rede. Näheres dazu PRIEM 2000, S. 47f. Die Verbindung zwischen DILTHEY und SPRANGER änderte sich erst während SPRANGERS Habilitationsphase wieder zum Positiven.
- 10 Käthe HADLICH (1872-1960) lebte als Kunstmalerin und private Zeichenlehrerin in Heidelberg. Der Kontakt zwischen ihr und SPRANGER war durch Käthe HADLICHs Halbbruder Hermann HADLICH, einem ehemaligen Mitschüler am Berliner Dorotheenstädtischen Gymnasium und späteren Kommilito-

- nen SPRANGERS, zustande gekommen. SPRANGER war im Sommer 1903 von seinen besorgten Eltern auf eine Erholungsreise geschickt worden und befand sich Anfang August auf der Durchreise in Heidelberg. Der Briefwechsel SPRANGER-HADLICH ist sowohl quantitativ als auch qualitativ der bedeutendste und größte des SPRANGER-Nachlasses.
- 11 Der Genie-Gedanke war auch insofern naheliegend, als er in der deutschen Kulturgeschichte – als Antwort auf Orientierungskrisen – weitere zahlreiche bedeutende Vordenker hat, vgl. SCHMIDT 1985; KEMPER 1981.
 - 12 SPRANGERS erste Fassung der „Lebensformen“ entstand bereits vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs und wurde erstmals in einer Festschrift für Alois RIEHL (SPRANGER 1914, S. 413-522) abgedruckt (dazu E. FLITNER 1998).
 - 13 Zur Stellung der „Pädagogik in den philosophischen Fakultäten“ vgl. SCHWENK 1977, zur Ablehnung des empirisch-naturwissenschaftlichen Forschungsparadigmas in der Erziehungswissenschaft vgl. DREWEK 1996.
 - 14 In der Selbstdarstellung schrieb Wilhelm FLITNER (1976, S. 170): „Meine persönliche Lage war typisch für die Situation der pädagogischen Wissenschaft in jenem Zeitpunkt. Indem ich mich in das Vorhandene einarbeitete, wurde ich gewahr, dass es eine pädagogische Wissenschaft auf akademischem Niveau, die dem Stand des philosophischen und wissenschaftstheoretischen Denkens der Zeit entsprach, überhaupt nicht gab.“
 - 15 Seit der gemeinsamen Schulzeit am Realgymnasium Weimar (1905-1909) waren Wilhelm FLITNER und Franz ROH (1890-1965) befreundet. Beide gehörten während ihrer Studienzeit in Jena auch zum Kreis um den jungen Privatdozenten Herman NOHL (vgl. MÜCK 2000).
 - 16 FLITNERS Habilitationsschrift „Grundbegriffe zur Bildungslehre“ wurde nicht veröffentlicht.
 - 17 FLITNER bezieht sich hier auch auf die von ihm formulierten „Thesen über die Gründung eines Protestantenklosters“ (1918). Ausführlich dazu: WERNER 1993b, S. 417f.
 - 18 LANGEWIESCHE bezeichnet im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte die „Laienbildung“ als eine „vielbeachtete Schrift“ (1989, S. 343). HENNINGSEN beurteilt sie als „eine der eigenwilligsten Äußerungen“ (1959, S. 45), und im Handbuch der Erwachsenenbildung ist zu lesen, dass darin der „neoromantische Ansatz“ (DIKAU 1975, S. 113) theoretisch fundiert wurde.
 - 19 In Abgrenzung zum „Milieu“-Begriff, der in wissenschaftshistorischen Untersuchungen zur Beschreibung der ökonomischen, politischen und kulturellen sowie auch der akademischen Umwelt erfolgreich verwandt wurde (vgl. z.B. KÄSLER 1984), führt DATHE das „Mikroklima“ ein, welches sich „gerade auf den einzelnen Akteur [richtet]. Dieser Begriff erfasst sowohl die ortsabhängigen kommunikativen Konstellationen, die im Wesentlichen dadurch entstehen, dass aus einem dem Individuum objektiv gegenüberstehenden ‚Angebot‘ möglicher Kommunikationspartner aufgrund von persönlichen Interessen, Erfahrungen, Motiven und Wünschen ausgewählt wird, als auch die besonderen objektiven Milieufaktoren für die Herausbildung dieser Konstellationen.“ (DATHE 1999, S. 67f.)
 - 20 FLITNER selbst sah die „Laienbildung“ als „eine Antwort auf zwei andere Flugschriften mit paradoxen Thesen“ (1986, S. 274). Er bezog sich auf die Veröffentlichung von Rudolf BENZ (1916) und Hermann HERRIGEL (1919).
 - 21 Herman NOHL hatte 1931 eine zweite Auflage der „Laienbildung“ angeregt. FLITNER drückte seine Distanz zu dieser Schrift im Vorwort dadurch aus, indem er betonte, dass er sich dem „Standpunkt der Kritiker [...] genähert [und] zur gesellschaftlich-politischen wie zur religiösen Frage [...] eine ganz andere Stellung“ habe (FLITNER 1931, S. 3.).

Literatur

- BENZ, R. (1915): Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur (Blätter für deutsche Art und Kunst. Hrsg. von R. BENZ, H. 1). – Jena.
- BLOCHMANN, E. (1966): Das Frauenzimmer und die Gelehrsamkeit. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland. – Heidelberg.
- BOLLENBECK, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- BONSS, W./HOHLFELD, R./KOLLEK, R. (Hrsg.) (1993): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. – Hamburg.

- BONSS, W./HOHLFELD, R./KOLLEK, R. (1994): Vorüberlegungen zu einem kontextualistischen Modell der Wissenschaftsentwicklung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 42. Jg., S. 439-454.
- BURMEISTER, J. (1987): Wilhelm FLITNER - Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion. – Köln.
- CARNAP, R. (1921): Der Raum. Ein Beitrag zur Wissenschaftslehre. Diss. – Universität Jena.
- CARNAP, R. (1963): Intellectual Autobiography. In: THE PHILOSOPHY OF RUDOLF CARNAP. Ed. by P. A. SCHILPP. – London, p. 1-84 (dt. [1993]: Mein Weg in die Philosophie. – Stuttgart)
- DATHE, U. (1992): FREGE in Jena. Eine Untersuchung von Gottlob FREGES Jenaer Mikroklima zwischen 1869 und 1918. Diss. A – Universität Leipzig.
- DATHE, U. (1999): Mikrohistorische Verfahren in der Disziplingeschichtsschreibung. In: PECKHAUS, V./THIEL, C. (Hrsg.): Disziplinen im Kontext. – München, S. 61-76.
- DIKAU, J. (1975): Geschichte der Volkshochschule. In: PÖGgeler, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. – Stuttgart, S. 107-132.
- DOROBISKI, A. (1987): Zur Wissenschafts- und Erkenntnisauffassung von Ludwik FLECK. Diss. A – Berlin.
- DREWEK, P. (1996): Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 299-316.
- FLECK, L. (1999): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv [1935]. – 4. Aufl. – Frankfurt/M.
- FLITNER, E. (1998): Vom Kampf der Professoren zum „Kampf der Götter“. Max WEBER und Eduard SPRANGER. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 889-906.
- FLITNER, W. (1931): Laienbildung. – 2. Aufl. – Jena.
- FLITNER, W. (1976): 20.8.1889. In: Pädagogik in Selbstdarstellungen. Herausgegeben von Ludwig J. Pongratz. Band II. Hamburg, S. 146-197.
- FLITNER, W. (1982): Laienbildung [Jena 1921]. In: Wilhelm FLITNER - Gesammelte Schriften Bd. 1. Paderborn, S. 29-80.
- FLITNER, W. (1986): Erinnerungen 1889-1945. Paderborn.
- FRÄNZEL, W. (1919): Volksstaat und höhere Schule. – Jena.
- GAY, P. (1989): Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur der Weimarer Zeit 1918 - 1933 [1968]. – Frankfurt/M.
- GOMBRICH, E. H. (1984): Aby WARBURG. Eine intellektuelle Biographie. – Frankfurt/M.
- GROPPE, C. (1997): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. – Köln.
- HENNINGSEN, J. (1959): Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit. – Berlin.
- HERRIGEL, H. (1919): Erlebnis und Naivität und das Problem der Volksbildung. In: Die neue Rundschau, 30. Jg. der Freien Bühne. – Bd. 2 – Berlin, S. 1303-1316.
- JOHN, J./WAHL, J. (Hrsg.) (1995): Zwischen Konvention und Avantgarde. Doppelstadt Jena-Weimar. – Weimar.
- KÄSLER, D. (1984): Die frühe deutsche Soziologie 1909 bis 1934 und ihre Entstehungs-Milieus. Eine wissenschaftssoziologische Untersuchung. – Opladen.
- KELLETAT, A. (Hrsg.) (1961): HÖLDERLIN. Beiträge zu seinem Verständnis in unserem Jahrhundert. – Tübingen.
- KEMPER, H.-G. (1981): Gottebenbildlichkeit und Naturnachahmung im Säkularisierungsprozess, 2 Bde. – Tübingen.
- KLIKA, D. (2000): Herman NOHL. Sein „pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. – Köln.
- KODALLE, K. M. (Hrsg.) (2000): Angst vor der Moderne. Philosophische Antworten auf Krisenerfahrungen. – Würzburg.
- KRAFT, V. (1996): PESTALOZZI oder das pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens. – Bad Heilbrunn.
- LANGEWIESCHE, D. (1989): Erwachsenenbildung. In: LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. – München, S. 337-370.
- LENGER, F. (1994): Werner Sombart: 1863-1941. Eine Biographie. – München.
- MOSSE, G. L. (1997): Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit [1996]. – Frankfurt/M.

- MÜCK, H.-D. (2000): Lebensweg und Lebenswerk von Franz ROH (1890-1965). In: MÜCK, H.-D. (Hrsg.): *Magie de Realität - Magie der Form 1925/1950. Eine Hommage für Franz ROH 1890-1965. Ein Katalogbuch zur Ausstellung.* – Apolda, S. 6-49.
- NIPPERDEY, T. (1991): *Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays.* – 2. Aufl. – München.
- OTT, E. H. (1971): *Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift "Die Erziehung" von 1925-1933.* – Göppingen.
- OTT, E. H. (1984): Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift "Die Erziehung". In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., S. 619-632.
- PACHE, C. (1971): *Theodor BÄUERLES Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung.* – Stuttgart.
- PECKHAUS, V./THIEL, C. (Hrsg.) (1999): *Disziplinen im Kontext.* – München.
- PECKHAUS, V. (1999): Chancen kontextueller Disziplingeschichtsschreibung in der Mathematik. In: PECKHAUS, V./THIEL, C. (Hrsg.): *Disziplinen im Kontext.* – München, S. 77-95.
- PRANGE, K. (1987): Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Jg., S. 345-362.
- PRANGE, K. (1992): DIESTERWEGS Lehre vom Unterricht. Ein Kapitel bürgerlicher Anthropologie und Didaktik. In: FICHTNER, B./MENCK, P. (Hrsg.): *Pädagogik der modernen Schule. Adolph DIESTERWEGS Pädagogik in Zusammenhang von Gesellschaft und Schule.* – Weinheim, S. 155-165.
- PRIEM, K. (2000): Bildung im Dialog. Eduard SPRANGERS Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler. – Köln.
- PRIEM, K. (2001): „Der ewige Hunger des Gefühls“. Säkularreligiöse Aspekte in SPRANGERS Kulturphilosophie und Kulturpsychologie. In: MEYER-WILLNER, G. (Hrsg.): *Eduard SPRANGER. Aspekte seines Werkes aus heutiger Sicht.* – Bad Heilbrunn, S. 121-141.
- PRONDCZYNSKY, A. v. (1999): *Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933.* In: LANGEWAND, A./PRONDCZYNSKY, A. v. (Hrsg.): *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft.* – Weinheim, S. 75-187.
- REIMERS, B. I. (2000): *Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen. 1919-1933.* Diss. – Universität Tübingen.
- RINGER, F. (1983): *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine. 1890-1933 [1969].* – Stuttgart.
- SAFRANSKI, R. (2000): *NIETZSCHE. Biographie seines Denkens.* – München.
- SCHÄFER, L./SCHNELLE, T. (1999): Ludwik FLECKs Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie. In: FLECK, L.: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv.* – 4. Aufl. – Frankfurt/M., S. VII-XLIX.
- SCHEUERL, H. (1979): Wilhelm FLITNER (geboren 1889). In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik.* – 2. Bd. – München, S. 277-289.
- SCHMIDT, J. (1985): *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik*, 2 Bde. – Darmstadt.
- SCHNELLE, T. (1982): *Ludwik Fleck - Leben und Denken. Zur Entstehung und Entwicklung des soziologischen Denkstils in der Wissenschaftsphilosophie.* – Freiburg/Br.
- SCHULTHEIS, K. (1991): *Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik Paul OESTREICHs.* – Bad Heilbrunn.
- SCHWENK, B. (1977): *Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland.* In: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, S. 103-131.
- SPRANGER, E. (1909): *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee.* – Berlin.
- SPRANGER, E. (1914): *Lebensformen.* In: *Festschrift für Alois RIEHL. Von Freunden und seinen Schülern zu seinem siebzigsten Geburtstag dargebracht.* – Halle, S. 413-522.
- SPRANGER, E. (1921): *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit.* – 2. Aufl. – Halle.
- ÜNER, E. (1981): *Jugendbewegung und Soziologie. Wissenschaftssoziologische Skizzen zu Hans FREYERS Werk und Wissenschaftsgemeinschaft bis 1933.* In: LEPSIUS, R. M. (Hrsg.): *Soziologie in Deutschland und Österreich 1918-1945. Materialien zur Entwicklung, Emigration und Wirkungsgeschichte.* – Opladen, S. 131-159.
- VOLKOV, S. (1997): *Juden als wissenschaftliche „Mandarine“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Neue Überlegungen zu sozialen Ursachen des Erfolges jüdischer Naturwissenschaftler.* In: *Archiv für Sozialgeschichte*, 37. Jg., S. 1-18.

- WAHL, V. (1988): Jena als Kunststadt 1900-1933. – Leipzig.
- WEBER, M. (1995): Wissenschaft als Beruf [1919]. – Stuttgart.
- WERNER, M. G. (1992): "Umsonst leben die Freudigen nicht ...". Walter FRÄNZEL: Ein Lebensbild aus der Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung. – Burg Ludwigstein, S. 199-230.
- WERNER, M. G. (1993a): Ambivalenzen kultureller Praxis in der Jugendbewegung. Das Beispiel des freistudentischen Jenenser Serakreises um den Verleger Eugen DIEDERICHs vor dem Ersten Weltkrieg. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Hrsg. von der Historischen Kommission der DGfE. – Weinheim, S. 245-264.
- WERNER, M. G. (1993b): „Mit den blanken Waffen des Geistes“. Wilhelm FLITNER als Repräsentant studentischer Gegenöffentlichkeit. In: KÖNIG, C./LÄMMERT, E. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1910 bis 1925. – Frankfurt/M., S. 409-423.
- WERNER, M. G. (1994): „In Jena begonnen zu haben, war ein besonderer Vorzug des Glückes“. Der freistudentische Serakreis um Eugen DIEDERICHs. In: JOHN, J. (Hrsg.): Kleinstaaten und Kultur in Thüringen vom 16. bis 20. Jahrhundert. – Weimar, S. 529-540.
- WERNER, M. G. (1995a): Die akademische Jugend und Modernität. Zur Konstruktion der Jenaer Freien Studentenschaft 1908. In: JOHN, J./WAHL, V. (Hrsg.): Zwischen Konvention und Avantgarde. Doppelstadt Jena-Weimar. – Weimar, S. 289-309.
- WERNER, M. G. (1995b): Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin de Siecle Jena. Ph.D.-Thesis – Yale [erscheint in Göttingen 2002.]
- WERNER, M. G. (1996): Die Erneuerung des Lebens durch ästhetische Praxis. Lebensformen, Jugend und Festkultur im Eugen DIEDERICHs Verlag. In: HÜBINGER, G. (Hrsg.): Versammlungsort moderner Geister. Der Eugen DIEDERICHs Verlag – Aufbruch ins Jahrhundert der Extreme. – München, S. 222-242.

Anschrift der Verfasserinnen: PD Dr. Karin Priem, Gartenstr. 48, 72074 Tübingen, E-Mail: karin.priem@web.de

PD Dr. Edith Glaser, Tschaikowskistr. 22, 04105 Leipzig, E-Mail: edith.glaser@web.de

Kommission Wissenschaftsforschung

Peter Vogel

Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft

Den Abschluss der ersten Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft bildeten die Beiträge aus der Kommission Wissenschaftsforschung. Bei der Vorbereitung der Tagung hatten wir überlegt, in welcher Weise wir den Beitrag der Wissenschaftsforschung zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft darstellen könnten und sind nahe liegender Weise darauf verfallen, dies mit den in der Kommission üblichen Mitteln zu tun: Wir beobachten/analysieren die Aktivitäten der Kommission Wissenschaftsforschung also mit den Mitteln, die wir bei der Beobachtung und Analyse der Erziehungswissenschaft insgesamt üblicherweise anwenden. Diese Perspektive schließt unweigerlich manches aus, aber andererseits kann man Dinge sehen, die aus einem anderen Blickwinkel betrachtet nicht ins Auge fallen. Die Vorträge bieten also sowohl vom Gegenstand als auch von dem Blickwinkel her einen Einblick in die Arbeit der Kommission Wissenschaftsforschung.

Vor diesem methodologischen Hintergrund beschreibt Klaus-Peter HORN zunächst die Geschichte der Kommission Wissenschaftsforschung seit ihrer Gründung 1977 und analysiert dann die in der Publikationsreihe der Kommission manifestierten Beiträge zur Theoriebildung im Hinblick auf quantitative Verteilungen und die Hauptstränge der Theoriearbeit; eine knappe Dokumentation relevanter Daten schließt den Text ab. Lothar WIGGER berichtet über den Arbeitsschwerpunkt „Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin“ und analysiert die Zusammenhänge des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungswissens mit dem erziehungswissenschaftlich-disziplinären und dem pädagogischen Professionswissen. Andreas VON PRONDCZYNSKY zeigt am Beispiel der Etablierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem und besonders der Situierung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft innerhalb der Gesamtdisziplin die Möglichkeiten der Wissenschaftsforschung bei der Beobachtung der Erziehungswissenschaft. Im Zentrum des Beitrags von Edwin KEINER stehen die Arbeiten der Kommission zum Themenbereich „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“. Dabei wird zum einen die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungsfeldern vor dem Hintergrund der traditionellen „Theorie-Praxis-Problematik“ diskutiert und zum anderen die Rezeption von fremddisziplinärem und -kulturellem Wissen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Guido POLLAK thematisiert das Verhältnis von empirischer Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie im Zusammenhang der

Entwicklung der Kommissionsarbeit. Das Statement von Peter VOGEL behandelt die Funktion der Kommissionsarbeit für die Allgemeine Erziehungswissenschaft insgesamt, den kommissionstypischen „Denkstil“ und gibt einen Ausblick auf die weitere Kommissionsarbeit.

Mit diesen Beiträgen wurde die Tagung abgeschlossen; für die Veranstalter und die Teilnehmer stellt sich die Frage, ob diese gemeinsamen Tagungen eine regelmäßige Fortsetzung finden sollen.

Die Beantwortung der Frage, ob es sinnvoll ist, neben der laufenden wissenschaftlichen Arbeit in den vier Kommissionen regelmäßig zusätzliche gemeinsame Tagungen der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ zu veranstalten, kann auch dann unterschiedlich ausfallen, wenn man sich ein solches Forum grundsätzlich wünscht: die Ressourcen vor allem an Zeit sind knapp, und man muss sich entscheiden.

Ein Entscheidungskriterium könnte die Überlegung abgeben, ob es denn jenseits der spezifischen Forschungsinteressen der Kommissionen Pädagogische Anthropologie, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Bildungs- und Erziehungsphilosophie und Wissenschaftsforschung und jenseits der organisatorischen Zusammenführung unter das Dach „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ hinreichend viele *gemeinsame Forschungsinteressen* gibt; und dafür gibt es genügend Hinweise.

In den gemeinsamen Diskussionen zu den Beiträgen der vier Kommissionen zeigten sich neben zahlreichen Einzelgesichtspunkten mindestens drei Argumentationslinien, die gewissermaßen quer zu den Kommissionsvorträgen verliefen und von Protagonisten quer durch die Kommissionen vertreten wurden:

- Es gab eine starke Gruppe von Mitgliedern aus allen Kommissionen, die sich intensiv mit den Möglichkeiten strukturalistischer Philosophie und Soziologie für die Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Probleme beschäftigten.
- Quer durch die Kommissionen ist ein hohes Interesse an wissenschaftstheoretischer Reflexion deutlich geworden – zur Absicherung der kommissionsspezifischen Forschungsansätze, aber auch zur Verortung ihrer Ergebnisse im Gesamtzusammenhang der Erziehungswissenschaft.
- In allen Kommissionen zeigte sich Diskussionsbedarf zu den Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Methodologie, mit erkennbaren Tendenzen zu konvergenten Problemdefinitionen.

Dies bedeutet, dass es durchaus möglich ist, den Pool der Mitglieder der Sektion nach anderen thematischen Interessen zu sortieren als nach der Kommissionszugehörigkeit; damit ist aber zugleich die Notwendigkeit und die Möglichkeit weiterer gemeinsamer Diskussionen offensichtlich.

Klaus-Peter Horn

Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Tagungen, Publikationen, Themen

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden die Entstehung und Entwicklung der Kommission Wissenschaftsforschung dargestellt. Dabei wird die Kommissionsarbeit im Überblick vorgestellt und deren Publikationen anhand von Indikatoren analysiert, die in der Wissenschaftsforschung selbst üblich sind. In einem dritten Teil werden die Themen und Gegenstände der Kommissionsarbeit seit 1977 in vier thematischen Blöcken zusammengefasst. Im Zentrum der Arbeit der Kommission standen demzufolge: die fachliche Reproduktion der Erziehungswissenschaft, die institutionell-organisatorischen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft, epistemologische Fragen nach den Geltungsgründen und -kriterien erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion und Studien zu den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen und politischen Kontexten.

Summary

The History of the "Kommission Wissenschaftsforschung" in the German Society for Educational Science – Conferences, Publications and Topics

This paper will present the history and development of the "Kommission Wissenschaftsforschung". An overview of its work will be given and its publications will be analysed using indicators which this research field utilises in its own research. In a third section the topics and objects of research since 1977 will be categorized and presented in four blocks. According to this categorization the Commission has focussed on: the reproduction of the field of Educational Science, the institutional-organizational development of the field of Educational Science, epistemological questions concerning validity judgements in educational theory production and studies regarding the conditions, opportunities and boundaries for the reception and application of educational scientific knowledge in pedagogical and political contexts.

Die Kommission AG Wissenschaftsforschung kann von sich behaupten, die älteste der vier Kommissionen der neuen Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu sein.¹ Ihre Anfänge liegen nunmehr 25 Jahre zurück. Im Frühjahr 1977 veranstaltete die Historische Kommission der DGfE in Loccum eine Tagung zur „Geschichte der pädagogischen Historiographie“. Hier wurden die ersten Überlegungen zur Bildung einer Arbeitsgruppe angestellt, die sich mit Wissenschaftsgeschichte, -theorie und -forschung befassen sollte. Diese Arbeitsgruppe tagte dann mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) erstmals im Frühsommer 1977 in Tübingen und fand ihre Fortsetzung in einer wiederum von der

DFG geförderten Arbeitstagung in Würzburg im September 1978. Zwischenzeitlich hatte sich der informelle Kreis im Rahmen des Tübinger Kongresses der DGfE im März 1978 als Arbeitsgemeinschaft „Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung“ der DGfE konstituiert.

Die Initiatoren waren Ulrich HERRMANN (damals Tübingen), Karl-Eberhard SCHORR (Hamburg) und Heinz-Elmar TENORTH (damals Würzburg). HERRMANN unterzeichnete das Schreiben an den damaligen Vorsitzenden der DGfE, Hans THIERSCH, in dem der Antrag auf Einrichtung einer „Kommission Wissenschaftsforschung“, allerdings in Form einer Arbeitsgemeinschaft, gestellt wurde. In dem Brief hieß es u.a., dass „eine ‚institutionalisierte‘ Reflexion des Wandels, des Verhältnisses und der Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Konzepte und Methoden in wissenschaftstheoretischer, wissenschaftssystematischer und wissenschaftshistorischer Hinsicht“ fehle.² Die seitdem als „Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung“ firmierende Gruppe nahm sich mit nicht geringem Selbstbewusstsein die Bearbeitung folgender Themen vor: Wissenschaftstheorie, Methodologie, Fragen der philosophischen Fundierung der Disziplin sowie soziologische und historische Wissenschaftsforschung, zentriert um Begründungsprobleme der Erziehungswissenschaft resp. Pädagogik. Die so betriebene Wissenschaftsforschung sollte „in der Reflexion auf das Ganze dieser Wissenschaft“ zu einem Instrument reflexiver Wissenschaftspraxis werden (HERRMANN 1989, S. 3).

Bis zum Frühjahr 1985 wurden von der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung 10 Kolloquien (inkl. Symposien auf DGfE-Kongressen) veranstaltet (vgl. die Übersicht über die Themen und Beiträge im Anhang zu diesem Beitrag). Beim 10. Kolloquium im Frühjahr 1985 in Trier erfolgte dann die Konstituierung als Kommission der DGfE unter der Bezeichnung „Kommission AG Wissenschaftsforschung“.³

Die Kommission tagte seither 22-mal in eigenen Tagungen und führte daneben noch zwei Arbeitsgruppentagungen außerhalb der üblichen Tagungsfolge sowie Symposien und Arbeitsgruppen auf den DGfE-Kongressen 1988, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998 und auf der Professionspolitischen Konferenz der DGfE 1999 durch.

Nach mehreren Jahren gemeinsamer Arbeit, die zwar immer auch in Veröffentlichungen dokumentiert worden war, aber noch nicht in einer mit der Arbeitsgemeinschaft identifizierten Reihe, und infolge des Statuswechsels von der Arbeitsgemeinschaft zur Kommission der DGfE wurde erwogen, eine neue Veröffentlichungsreihe ins Leben zu rufen, in der Absicht, „die im Rahmen von Kommissionstagungen entstandenen Forschungs- und Diskussionsbeiträge einem breiteren Interessentenkreis zugänglich zu machen“ (ZEDLER/KÖNIG 1989, S. I). Unter dem Reihentitel „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ sind von 1987 bis 2000 insgesamt 22 Bände erschienen, davon 15 Sammelbände mit 204 Beiträgen und 7 Monographien. Die Schriftenreihe markiert gewissermaßen das Revier der Kommission Wissenschaftsforschung, aber es gibt selbstverständlich auch Veröffentlichungen außerhalb der Kommissionsreihe, die auf Vorträge bei Kommissionstagungen zurückgehen oder durch die Arbeitskontakte in der Kommission entstanden sind. Hier ist vor allem die „Zeitschrift für Pädagogik“ zu nennen, aber auch in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ sind einige Beiträge von Tagungen der Kommission publiziert worden, und hier fand zudem eine relativ intensive Auseinandersetzung mit den Arbeiten der Kommission statt (vgl. HORN 1996).

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ war von den ersten Jahren an ein wichtiger Publikationsort für Ergebnisse der Kommissionsarbeit. Schon die Beiträge der ersten Tagung wur-

den hier in einem Themenschwerpunkt veröffentlicht, zu verweisen wäre darüber hinaus auf die Themenschwerpunkte zur Vermessung der Erziehungswissenschaft in Heft 1/1990, zur Pädagogik-Ausbildung in Heft 5/1997 sowie auf die Beiträge zum Kerncurriculum in Heft 5/1999. Daneben ist hier aus der Sicht der Kommission auch das 27. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ von 1991 zum Thema „Pädagogisches Wissen“, herausgegeben von Jürgen OELKERS und Heinz-Elmar TENORTH, zu nennen. Es stellt zwar keine Kommissionsveröffentlichung im engeren Sinne dar, aber ein Blick auf die Autoren zeigt doch eine große personelle Überschneidung zur Kommission, und auch vom Thema und seiner Bearbeitung her sind Bezugspunkte zur Kommission nicht zu übersehen.⁴

Zehn der 15 Sammelbände der Kommissionsreihe gehen zum größten Teil oder vollständig auf Kommissionstagungen und Veranstaltungen der Kommission bei den Kongressen der DGfE zurück (die Bände 1, 3, 8, 9, 12, 13, 16, 19, 20 und 22). Die Bände 4, 6, 10, 15 und 17 sind außerhalb der Tagungszusammenhänge entstanden, aber unter signifikanter Beteiligung von Autoren aus der Kommission. Von den sieben Monographien sind fünf von langjährigen Mitgliedern der Kommission verfasst worden.

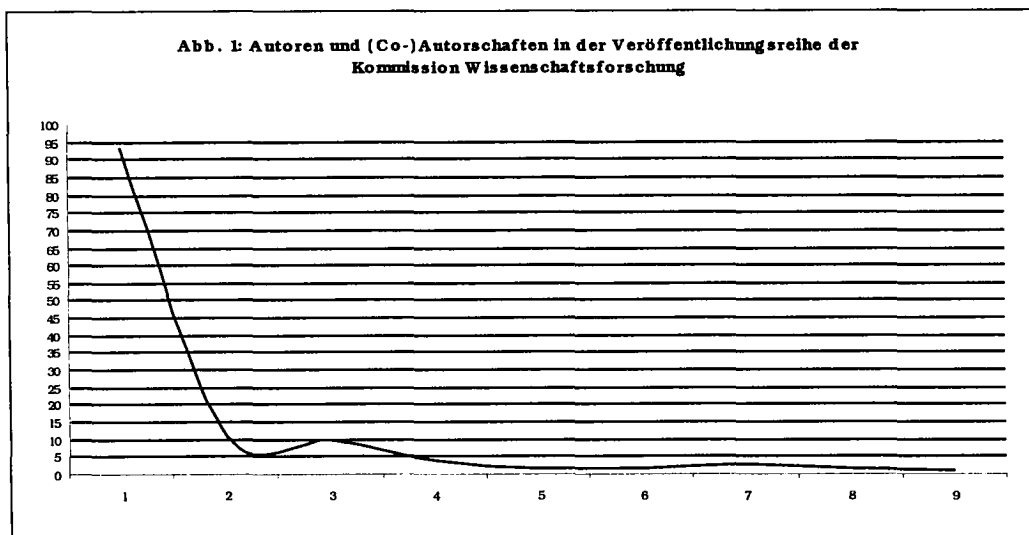
Die 204 Beiträge (ohne Vorworte) in den 15 Sammelbänden stammen von 124 verschiedenen Autoren. Davon sind zwei Autoren je 12-mal, drei Autoren 7-mal bzw. 6-mal, ein Autor 5-mal, fünf Autoren 4-mal, neun Autoren 3-mal, elf Autoren 2-mal und 90 Autoren einmal vertreten. Rechnet man die Monographien hinzu, kommen von 127 Autoren 92 lediglich einmal vor, davon zwei nur mit einer Monographie; elf Autoren sind 2-mal, zehn 3-mal, vier 4-mal, zwei 5-mal, zwei 6-mal, drei 7-mal, einer 8-mal und zwei 12-mal vertreten (vgl. Tabelle 1). In dieser Zusammenstellung wird auch sichtbar, dass die 92 Autoren mit einem Beitrag resp. einer Monographie zwar fast drei Viertel der Gesamtzahl der Autoren ausmachen, aber lediglich zwei Fünftel aller Beiträge verfasst haben, während die acht Autoren mit 6 und mehr Beiträgen schon für mehr als ein Viertel aller Beiträge verantwortlich zeichnen, aber lediglich 6,4 % aller Autoren bilden, und die 14 Autoren mit vier und mehr Beiträgen allein an ebenso vielen Beiträgen beteiligt waren wie die 92 Einmalautoren zusammen.

Tab. 1: Autorschaften der Beiträge und Monographien in der Veröffentlichungsreihe der Kommission AG Wissenschaftsforschung

AUTOREN	IN % DER AUTOREN, N = 127	BEITRÄGE/MONOGRAPHIEN PRO AUTOR	IN % DER AUTORSCHAFTEN, N = 235*
92	72,4	1	39,1
11	8,7	2	9,4
10	7,9	3	12,8
4	3,1	4	6,8
2	1,6	5	4,3
2	1,6	6	5,1
3	2,4	7	8,9
1	0,8	8	3,4
2	1,6	12	10,2
127	100,1	211	100,0

* Da bei Co-Autorschaften jeder Autor je einmal gezählt wurde, ergibt sich eine Berechnungsbasis von 235 Autorschaften

Grafisch umgesetzt ergibt dies eine in der Wissenschaftsforschung wohlbekannte Verteilung: Viele Autoren sind nur einmal vertreten, wenige sehr häufig (vgl. Abb. 1).



Zählt man die Namen der Autoren auf, die allein oder gemeinsam mit anderen mehr als einen Beitrag (inkl. Monographien) in der Reihe publiziert haben (vgl. Tab. 2), kann man einerseits eine Mischung von Autoren der Gründergeneration der Arbeitsgemeinschaft bzw. Kommission und jüngeren Autoren, andererseits eine Vielfalt (meta-)theoretischer Bezüge festhalten. Wenngleich die gemeinsame Arbeit getragen wird von der geteilten Grundorientierung auf eine kritische Beobachtung und Analyse der Disziplin Erziehungswissenschaft ist die Kommission entgegen manchen Vermutungen und Unterstellungen keine geschlossene Einheit und hat nur begrenzt einen kollektiven Denkstil ausgebildet.

Tab. 2: Autoren mit zwei und mehr Beiträgen (inkl. Monographien) in der Veröffentlichungsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung

BEITRÄGE	AUTOREN
2	Klaus BECK, Peter DUDEK, Martin FROMM, Max FURRER, Helmut HEID, Alfred LANGEWAND, Harm PASCHEN, Frank-Olaf RADTKE, Adalbert RANG, Annette M. STROB, Horst WEISHAUPT*
3	Ludger HELM, Christian LÜDERS*, Winfried MAROTZKI, Guido POLLAK, Klaus PRANGE, Andreas VON PRONDCZYNSKY, Bernhard SCHWENK, Wolfgang K. SCHULZ, Ewald TERHART, Michael WINKLER
4	Ulrich HERRMANN, Klaus-Peter HORN, Eckard KÖNIG, Peter VOGEL
5	Edwin KEINER*, Lothar WIGGER
6	Alfred SCHÄFER, Peter ZEDLER
7	Christian NIEMEYER, Jürgen OELKERS, Reinhard UHLE*
8	Heiner DRERUP*
12	Dietrich HOFFMANN, Heinz-Elmar TENORTH

* Autoren mit einer Monographie

Am Schluss seines Abrisses zur Geschichte der Kommission Wissenschaftsforschung hatte HERRMANN Perspektiven der Kommissionsarbeit genannt und mit dem Satz geschlossen: „Es wäre schade, wenn Praxis der Wissenschaftsforschung zu nicht mehr füh-

ren würde, als einer weiteren Spezialität unserer historischen Interessen“ (HERRMANN 1989, S. 16). Dies ist nicht eingetreten, wie ein Blick auf die Themen der Tagungen, Vorträge und Veröffentlichungen zeigt. Wissenschaftshistorische Themen sind zwar durchgängig präsent, sind aber keineswegs dominant. Im Vorgriff auf die folgenden Beiträge lassen sich vier thematische Stränge in der Arbeit der Kommission AG Wissenschaftsforschung unterscheiden:

1. Die Frage nach der Reproduktion der Erziehungswissenschaft: Wie löst die Erziehungswissenschaft das Problem, vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Einheit und/oder Vielfalt der Erziehungswissenschaft ihr disziplinäres Profil in der Zeit stabil zu halten? Gibt es – im Blick auf Einführungen in die Erziehungswissenschaft, Textbooks, Kompendien, Grundlagenliteratur – allgemein anerkannte Standards in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre? Was kann die erziehungswissenschaftliche Ausbildung leisten, wie müssen Studienordnungen beschaffen sein (Stichwort Kerncurriculum)? Gibt es einen disziplinären Kern der Erziehungswissenschaft, lässt sich ein solcher in den verschiedenen Studiengängen wiederfinden und wie sieht dessen Verhältnis zu den Partialpädagogiken aus?
2. Untersuchungen der institutionell-organisatorischen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft: Wie hat sich die Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem in Deutschland institutionalisiert und etabliert? Welche Prozesse der Ausdifferenzierung und Binnendifferenzierung lassen sich beobachten? Wie sehen ihre infrastrukturellen, personellen, finanziellen Voraussetzungen aus? Welche Formierungen lassen sich im Zusammenspiel von Personen, lokalen Verhältnissen und Theorietraditionen identifizieren? Wie sieht die Praxis der Forschung (z.B. im Licht der Drittmittel, der Publikationen, der Nachwuchsqualifizierung) aus?
3. Epistemologische Fragen nach den Geltungsgründen und -kriterien erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion: Welche Theorien, Geltungsbegründungen, Methodologien entwirft die Erziehungswissenschaft für sich selbst? Wie schließt sie diese an andere Disziplinen, besonders aber an ihre eigene Theoriegeschichte an? Welche Wissensformen kann man unterscheiden, und welche Folgen hat diese Unterscheidung?
4. Studien zu den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen und politischen Kontexten: In welchem Verhältnis stehen Disziplin und Profession sowie die mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Wissensformen? Wie kann ein Zusammenhang zwischen erziehungswissenschaftlichem Ausbildungs- und professionell-pädagogischem Handlungswissen hergestellt werden? Welche Transformationen erlebt das (erziehungs-)wissenschaftliche Wissen durch Popularisierung? Ist das erziehungswissenschaftliche Wissen kanonisierbar? Welche Bedeutung hat die Tatsache, dass die traditionelle Asymmetrie zwischen wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Wissen sich auflöst, dass die Unterscheidung von ‚oben‘ und ‚unten‘ ihre Geltung verloren hat? Schließlich: welches Wissen – aus anderen Disziplinen, anderen Nationen oder anderen Praxen – wird rezipiert und verwendet die Erziehungswissenschaft in Deutschland, und in welcher Weise geschieht das?

Die Themen, über die sich die Kommission definierte und in ihrer Schriftenreihe nach außen identifizierbar machte, sind nicht exklusiv der Kommission AG Wissenschaftsforschung zuzurechnen, aber sie bilden in deren Arbeit eindeutige Schwerpunkte, über die die folgenden Beiträge detaillierter informieren. Die Schwerpunkte der Arbeit sind über

die Tagungen und Publikationen der Kommission relativ gleichmäßig verteilt immer wieder neu aufgenommen und weitergeführt worden – Zeichen für die Normalität der wissenschaftlichen Arbeit der Kommission, die die Wissensbestände der Erziehungswissenschaft ständig einer Revision unterzieht.

Als gemeinsame Grundlage der Arbeit in der Kommission ist jedenfalls immer noch – in der eingangs zitierten Formulierung Ulrich HERRMANNNS – die Einsicht in die Notwendigkeit einer „institutionalisierten‘ Reflexion des Wandels, des Verhältnisses und der Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Konzepte und Methoden in wissenschaftstheoretischer, wissenschaftssystematischer und wissenschaftshistorischer Hinsicht“ anzusehen. Die Kommission AG Wissenschaftsforschung versteht sich auch heute noch als eine Gruppe, die diese Reflexion auf die Disziplin als Ganze als ihren Auftrag ansieht – auch auf die Gefahr von Missverständnissen und Anfeindungen hin.

Anmerkungen

- 1 Die Darstellung der Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung folgt für die Frühphase der Darstellung von Ulrich HERRMANN im ersten Band der Veröffentlichungsreihe der Kommission; ergänzend konnte auf die Unterlagen des zweiten der drei „Gründerväter“, Heinz-Elmar TENORTH, sowie auf die Unterlagen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF-DIPF-Archiv) in Berlin zurückgegriffen werden. Der dritte Gründungsvater war Karl-Eberhard SCHORR. Für die Zeit ab Herbst 1988 habe ich zudem meine eigenen Unterlagen nutzen können, deren Vollständigkeit in Gesprächen mit Edwin KEINER, Guido POLLAK, Andreas VON PRONDCZYNSKY, Peter VOGEL und Lothar WIGGER geprüft wurde. Wenn dennoch Daten fehlen oder unkorrekt sein sollten, geht dies selbstverständlich allein zu meinen Lasten. Für entsprechende Hinweise bin ich jederzeit dankbar.
- 2 U. HERRMANN an H. THIERSCH, 22.10.1978, zitiert nach den Unterlagen der DGfE-Vorstände im BBF-DIPF-Archiv.
- 3 Zur Erklärung der Beibehaltung des Kürzels „AG“ sind mir zwei Varianten bekannt. Einmal wird gesagt, dass die weitere Kennzeichnung als „Arbeitsgemeinschaft“ den Arbeitscharakter der Gruppierung kennzeichnen sollte. In der zweiten Erklärung ging es – wesentlich pragmatischer – um die Stellung bei der Aufzählung der Kommissionen, soweit diese alphabetisch erfolgte: Als „Kommission AG Wissenschaftsforschung“ stand man trotz des Nachteils des „W“ doch vor den meisten anderen Kommissionen, aber doch auch knapp hinter der „Kommission Arbeitsgemeinschaft Empirische Pädagogische Forschung“.
- 4 In gewisser Weise gehört auch der Band „Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik“, hrsg. von Niklas LUHMANN und Karl-Eberhard SCHORR (Frankfurt/M. 1982; vgl. Anm. 2 zur Einleitung, S. 9f.) zu den Veröffentlichungen der Kommission Wissenschaftsforschung. Der Band geht zurück auf das 2. Kolloquium der AfW im September 1979 in Hamburg.

Literatur

- HERRMANN, U. (1989): Die „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. – Weinheim, S. 11-19.
- HORN, K.-P. (1996): Selektive Rezeption. Die Veröffentlichungsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung im disziplinären Diskurs. In: Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 13, S. 115-128.
- ZEDLER, P./KÖNIG, E. (1989): Vorwort. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. – Weinheim, S. I-III.

Anhang: Dokumentation

Daten zur Institutionalisierung der Kommission Wissenschaftsforschung

1977	Bildung einer Arbeitsgruppe bei der Tagung der Historischen Kommission der DGfE in Loccum (Frühjahr) Durchführung eines DFG-geförderten Kolloquiums zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft in Tübingen (Frühsommer)
1978	Konstituierung der „Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung“ (AfW) in der DGfE beim DGfE-Kongress in Tübingen (März)
1978-1985	Durchführung von 10 Kolloquien, teilweise als Symposien bei DGfE-Kongressen
1985	Konstituierung der „Kommission AG Wissenschaftsforschung“ der DGfE bei dem Frühjahrskolloquium in Trier
1985-2000	Durchführung von 24 Tagungen, sowie mehreren Symposien und Arbeitsgruppen bei DGfE-Kongressen

Vorstände der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung/Kommission Wissenschaftsforschung

Bis 1985 waren die jeweiligen Organisatoren der Kolloquien die „Vorsitzenden“ der AfW. Mit der Konstituierung als Kommission wurde satzungsgemäß ein zweiköpfiger Vorstand gewählt. Diesen Vorstand bildeten in der Folge:

– Eckard König/Peter Zedler	1985-1989
– Helmut Heid/Dietrich Hoffmann	1989-1993
– Dietrich Hoffmann/Reinhard Uhle	1993-1995
– Peter Menck/Frieda Heyting	1995-1997
– Peter Menck/Peter Vogel	1997-1998
– Peter Vogel	1998-1999
– Peter Vogel/Lothar Wigger	seit 1999

Mitgliederentwicklung

1977/78	Zu der ersten Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung werden 26 Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingeladen.
1980	21 Kolleginnen und Kollegen werden regelmäßig angeschrieben und bilden so etwas wie den Mitgliederstamm der AfW.
1982	An der Tagung in Lüneburg nehmen 39 Personen teil.
1983	Die Einladungsliste für die Tagung in Bielefeld umfasst 52 Kolleginnen und Kollegen
Mai 1990	Die Kommission hat 52 Mitglieder und 17 Gäste.
Januar 1996	Die Kommission hat 69 Mitglieder und 26 Gäste.
Februar 2001	Nach der Umfrage über die Mitgliedschaft in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft und in den Kommissionen weist die Kommission Wissenschaftsforschung 78 Mitglieder und 32 Gäste auf.

Tagungen der „Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung“ bzw. „Kommission AG Wissenschaftsforschung“ 1977 bis 2000

Die folgende Übersicht über die Tagungen der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung bzw. der Kommission AG Wissenschaftsforschung listet die gehaltenen Vorträge auf. Die Titel von Veröffentlichungen der Vorträge sind nicht immer identisch mit den Titeln der Vorträge. Es wurde keine systematische Suche nach Veröffentlichungen durchgeführt, so dass diese Hinweise keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

1. Arbeitsgruppe bei der Tagung „Geschichte der pädagogischen Historiographie“ der Historischen Kommission der DGfE in Loccum, Frühjahr 1977
2. Kolloquium zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Tübingen, Frühsommer 1977 (Organisation Ulrich Herrmann)

Beiträge:

Heinz-Elmar Tenorth: Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie (veröffentlicht in: 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1977, S. 131-158)

Maurits de Vroede: Die Anfänge der ‚wissenschaftlichen Pädagogik‘ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914 (veröffentlicht in: 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1977, S. 159-174)

Bernd Zymek: Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland (veröffentlicht in: 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1977, S. 175-187)

Georg Jäger: Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz (veröffentlicht in: 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1977, S. 189-202)

3. DGfE-Kongress Tübingen, März 1978, Konstituierung der Arbeitsgemeinschaft „Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung“, Initiatoren: Ulrich Herrmann, Karl-Eberhard Schorr, Heinz-Elmar Tenorth

Die Konstituierung der Arbeitsgemeinschaft erfolgte bei einem informellen Treffen, es wurden keine Vorträge gehalten. Nach dem Schreiben von U. Herrmann an den Vorstand der DGfE (s.o.) hieß die Arbeitsgemeinschaft künftig „Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung“ (AfW)

4. 1. Kolloquium der AfW in Würzburg (DFG-Rundgespräch mit 26 eingeladenen Teilnehmern), September 1978 (Organisation Heinz-Elmar Tenorth): „Bildungsreform und Paradigmawechsel: Theorieentwicklung, Praxisveränderung und die Reflexion von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft (1965 – 1975)“

Beiträge:

Sebastian F. Müller/Heinz-Elmar Tenorth: Bildungsreform und Paradigmawechsel – Theorieentwicklung, Praxisveränderung und die Reflexion von Theorie und Praxis in der (deutschen) Erziehungswissenschaft (1965-1975) (veröffentlicht unter dem Titel „Aspekte des Paradigmawechsels am Beispiel der Theorie des Bildungssystems“ in: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 853-881)

Enno Schmitz: Bildungsforschung in der Bundesrepublik

Jürgen Oelkers: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft – einführende Überlegungen (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 831-851)

Karl-Eberhard Schorr: Wissenschaftstheorie oder Reflexion im Erziehungssystem? (veröffentlicht unter dem Titel „Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem. Bemerkungen zu dem Aufsatz von S. F. Müller und H.-E. Tenorth“ in: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 883-891)

Heinz Moser: Aporien der Wissenschaftsforschung und –theorie

Werner Flach: Thesen zum Begriff der Wissenschaftstheorie

Weitere Statements von *Eckard König*, *Ingrid Leis-Schindler*, *Niklas Luhmann*, *Hans Scheuerl* und *Peter Zedler* waren vorgesehen. Vgl. auch *Heinz Moser/Peter Zedler*: Wissenschaftsgeschichte und Erkenntnisfortschritt. Anmerkungen zu dem Aufsatz von S. F. Müller und H.-E. Tenorth. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 893-904

5. 2. Kolloquium der AfW, Hamburg, September 1979 (Organisation Karl-Eberhard Schorr): „Das Theorie-Praxis-Problem in der pädagogischen Theorie-Diskussion und Praxisreflexion der Gegenwart“

Beiträge:

Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 345-365; vgl. auch die Veröffentlichung in Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1982, S. 11-40)

Dietrich Benner: Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. Luhmann und K.-E. Schorr (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 367-375)

Reinhard Uhle: Unterricht als komplementäre Interaktion selbstreferentieller Subjekte. Überlegungen zu einem handlungstheoretischen Pädagogikverständnis (veröffentlicht in Luhmann/Schorr 1982, S. 116-138)

Heinz-Dieter Schmalt: Entwurf einer Theorie der Handlung (veröffentlicht unter dem Titel „Über das Handeln in Unterrichtssituationen“ in Luhmann/Schorr 1982, S. 195-223)

6. 3. Kolloquium der AfW, Hagen, August 1981 (Organisation Dietrich Benner): „Theorie der Erziehung: Zugänge zur Reflexion pädagogischer Bildungsprozesse und Erfahrungen“

Beiträge:

Dietrich Benner/Helmut Peukert: Moralische Erziehung

Dietrich Benner: Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns

Dietrich Benner: Vorüberlegungen zu einer praxeologischen Dimensionierung der Erziehung

Jürgen Oelkers: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln – Handlungstheoretische Implikationen der ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘

Hans Merckens: Teilnehmende Beobachtung als Methode zur Erforschung der Erziehungswirklichkeit

7. DGfE-Kongress Regensburg, Frühjahr 1982, Symposium der AfW (4. Kolloquium) (Organisation Ulrich Herrmann, Jürgen Oelkers, Heinz-Elmar Tenorth): „Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß“

Beiträge:

Ulrich Herrmann: Kontext und Intention des Symposiums

Günther Bittner: Überflüssige Pädagogik (veröffentlicht in Neue Sammlung 22 (1982), S. 432-435)

Walter Hornstein: Ratlose Berater

Helmut Heid: Kommentar zu den vorstehenden Beiträgen

Peter Zedler: Kognitive und soziale Regeln in der erziehungswissenschaftlichen Theorieproduktion

Ilse Dahmer: Ungelöste Wissenschaftspropädeutik

Enno Schmitz: Kommentar

Jürgen Oelkers: Mythos der Verwissenschaftlichung

Dieter Lenzen: Mythos der Praxisorientierung (vgl. ders.: Delegitimation durch Praxisorientierung. Zum Motivwandel praxisbezogener Studien in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), Sonderheft, S. 47-59)

Sebastian F. Müller: Lehrerwissen

Jürgen Diederich: Kommentar

Ulrich Herrmann: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik

Jürgen Schriewer: Pädagogik – ein deutsches Syndrom? (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 359-389)

Heinz-Elmar Tenorth: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 347-358)

Heiner Drerup: Kommentar

(Vgl. auch den Bericht von *Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth*: „Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß“ im 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1983, S. 443-463; sowie *Jürgen Oelkers*: Lehrerbildung in einer verkannten Disziplin? Anmerkungen zu einem Symposium. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 415-422)

8. 5. Kolloquium der AfW, Lüneburg, Herbst 1982 (Organisation Jürgen Oelkers): „Folgeprobleme der universitären Institutionalisierung der Pädagogik“

Dieter Neumann/Jürgen Oelkers: „Verwissenschaftlichung“ als Mythos.

Fortsetzung der Vorträge von *Schriewer, Tenorth, Zedler* sowie der Diskussionen von Regensburg.

9. 6. Kolloquium der AfW, Tübingen, Mai 1983 (Organisation Ulrich Herrmann): „Erziehungswissenschaft in der Weimarer Republik“

Beiträge:

Heinz-Elmar Tenorth: Pädagogik der 20er Jahre. Funktionen pädagogischen Denkens, Konstitution einer Disziplin

Bernd Zymek: Der Beitrag Max Webers zu einer Theorie der Bildung und des Bildungswesens

B. Huschke-Rhein: Zum Kulturbegriff der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

E. H. Ott: Die Kodifizierung der Pädagogischen Bewegung in der Zeitschrift „Die Erziehung“ (vgl. E. H. Ott: Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 619-632)

Günther Bittner: Die Weimarer Epoche – Geburtsstunde der „überflüssigen Pädagogik“?

Jürgen Oelkers: Die „überflüssige Überflüssigkeit“

Elisabeth Harten-Flitner: Über Max Weber

Wolfgang K. Schulz: Über Simmel, J. Cohn, Spranger und Litt

10. 7. Kolloquium der AfW, Bielefeld, Herbst 1983 (Organisation Harm Paschen): „Pädagogisches Argumentieren“

1. Sitzung: Argumentation des Club of Rome: das menschliche Dilemma. Kommentar *Jürgen Oelkers*

2. Sitzung: Argumente zur Friedenserziehung. Kommentar *Klaus Prange*

3. Sitzung: Argumente zum spielenden Lernen. Kommentar *Dieter Sinhart*

Beiträge von *Harm Paschen*, *Peter Heitkämper*, *Bernd Switalla*

11. DGfE-Kongress Kiel, Frühjahr 1984, Symposion der AfW (8. Kolloquium) (Organisation Peter Zedler, Ulrich Herrmann): „Die Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis“

Beiträge:

Ulrich Herrmann: Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums (veröffentlicht in 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1985, S. 35-42)

Bernd Zymek: Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren (veröffentlicht in 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1985, S. 42-47)

Werner E. Spies: Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform (veröffentlicht in 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1985, S. 47-55)

Peter Zedler: Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen (veröffentlicht in 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1985, S. 56-63)

Helmut Fend: Problemfindungsprozesse, pädagogische Theorien und soziale Entwicklungen

Heiner Drerup: Bildungsforschung und Bildungsreformpraxis. Probleme und Konsequenzen anwendungsorientierter Bildungsforschung

Karl-Heinz Dickopp: Pädagogische Folgeprobleme kommunalpolitischer Herausforderungen

Jens Nauman: Sozialwissenschaftliche und pädagogische Behauptungen über das Management von Kultur – Leere Versprechungen – Berechtigte Enttäuschungen

Karl-Eberhard Schorr: Die Umwelt des Erziehungssystems und die Pädagogisierung der Probleme

Heinz-Elmar Tenorth: Gesellschaftskrise – Bildungskrise. Reflexionsgrenzen wissenschaftlicher Pädagogik in der Weimarer Republik

12. 9. Kolloquium der AfW, Kiel, Herbst 1984 (Organisation Klaus Prange): „Pädagogische Wissensformen. Zur Frage der Lehrbarkeit der Pädagogik“

Beiträge:

Karl-Eberhard Schorr: Zur Lehrbarkeit der Pädagogik – theoretische Leitlinien zu einem ‚ungelösten Problem‘

Günther Groth: Die Funktion der pädagogischen Historik für die Begriffsbildung (veröffentlicht unter dem Titel „Zur historischen Dimension der Pädagogik. Anmerkungen zur Funktion der Pädagogischen Historik für die Begriffsbildung“ in J. Petersen (Hrsg.): Unterricht. Sprache zwischen den Generationen. Kiel 1985, S. 441-455)

Rudolf Künzli: Die Funktion der Metapher im pädagogischen Diskurs (veröffentlicht ebd., S. 335-372)

Klaus Prange: Die Pädagogik als Wissenschaft für die Praxis (veröffentlicht in W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 7,1. Düsseldorf 1985, S. 22-44)

Ewald Terhart: Pädagogische Wissensformen und erzieherisches Handeln oder: Was bildet in der Lehrerbildung?

Heinz-Elmar Tenorth: Funktionales Minimum und professionelles Defizit.

13. 10. Kolloquium der AfW, Trier, Frühjahr 1985 (Organisation Heinrich Seiler): „Aneignung wissenschaftlicher Traditionen als Problem der Pädagogik“

Beiträge:

Heinz-Elmar Tenorth: Eine versäumte Chance. Zur Rezeption empirischer Erziehungswissenschaft im ausgehenden 19., frühen 20. Jahrhundert (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Jürgen Oelkers: Das Ende des Herbartianismus (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Ulrich Herrmann: Siegfried Bernfelds Alternativen zur ‚herrschenden Lehre‘ in der zeitgenössischen Pädagogik

14. 1. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Soest, Herbst 1985: „Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte mit Blick auf die 20er Jahre“

Beiträge:

Ilse Dahmer: Rekonstruktion als epistemologisches Problem

Peter Zedler/Eckard König: Ansätze und Probleme einer Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte

Adalbert Rang: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Micha Brumlik: Erziehungswissenschaftliche Dissertationen an der Universität Heidelberg in den Jahren 1934 – 1943 (veröffentlicht in Hans-Uwe Otto/Heinz Sünker (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 55-87)

Ingrid Lisop: Zur Rekonstruktion der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Beispiel der Kategorien Kind/Kindheit

J. Naehrer: Zum Begriff der kindlichen Erfahrung in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Heinz-Elmar Tenorth: Zur sozialen Konstitution der Erziehungswissenschaft in der Weimarer Republik (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Detlev Piecha: Widerstand gegen die Moderne? Anmerkungen zur organologischen Metaphorologie als ein Aspekt der Tiefenstruktur geisteswissenschaftlicher Pädagogik

Wolfgang K. Schulz: Zur Konstitutionsproblematik der Kulturpädagogik (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

15. 2. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Nordhelle, Herbst 1986 (Organisatoren Eckard König, Peter Zedler): „Rekonstruktion pädagogischer Grundgedanken“

Beiträge:

Dietrich Benner: Bericht über den Versuch, einen pädagogischen Grundgedankengang heute zu entwickeln. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Horst Dräger: Das offenbare Geheimnis des Grundgedankengangs bei W. Flitner

E. Gruber: Pädagogie – Aufwand für einen fremden Selbstaufwand. Zum praxisphilosophischen Rahmen von Rekonstruktionen

Klaus Prange: Zillers Traum: Wissenschaftliche Pädagogik am Beispiel des „Leipziger Seminarbuchs“ (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Alfred Schäfer: Kategoriale Gegenstandsvermessung oder Grundlagenreflexion: Fragen an den Sinn einer allgemeinen Pädagogik (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Reinhard Uhle: Zur Begründung von Erziehen und Bilden aus dem Verstehen in der Pädagogik der 20er Jahre (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Peter Vogel: Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

Bernhard Schwenk: Pädagogik, Allgemeine Pädagogik, Erziehungslehre, Sozialisation, Erziehung. Terminologische Vorüberlegungen zu einer Geschichte der Pädagogik (veröffentlicht in Band 1 der Kommissionsreihe)

16. 3. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Bayreuth, Frühjahr 1987 (Organisation Klaus Prange): „Pädagogik zwischen Rezeption und Eigenständigkeit“

Beiträge:

Klaus Prange: Pädagogik zwischen Rezeption und Eigenständigkeit. Einführende Thesen

Bernhard Schwenk/Lorenz von Pogrell: Rezeption der Pädagogik in der Rechtsprechung (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Rudolf Künzli: Vergewöhnlichung des Neuen: Ein Beitrag zur Relationierung pädagogischer Wissensformen und zur Rehabilitierung von common sense und Rhetorik

Klaus Prange: Pädagogisches Naturrecht – Die gesellschaftliche Umwelt im Lichte der „eigenständigen“ Pädagogik (dargestellt am Beispiel der Waldorfpädagogik) (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Peter Fauser: Recht und pädagogische Kultur (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

17. 4. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Paderborn, Herbst 1987 (Organisation Eckard König, Peter Zedler): „Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit“ Die Tagung diente zur Vorbereitung des Symposiums auf dem DGfE-Kongress Saarbrücken.

18. DGfE-Kongress Saarbrücken, Frühjahr 1988, Symposium der Kommission AG Wissenschaftsforschung (Organisation Eckard König, Peter Zedler): „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“

Beiträge:

Dietrich Hoffmann: Zum Problem der Rezeption in der Pädagogik (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Bernhard Schwenk: Pädagogisches Wissen im Bereich der Rechtsprechung (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe; gemeinsam mit Lorenz v. Pogrell, s. 16.)

Werner E. Spies: Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Hasiko Zimmerl/Ulla Bracht: Die neokonservative Allgemeinbildungsdiskussion und die Erziehungswissenschaft (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Peter Zedler: Die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung am Beispiel der Schulentwicklungsplanung in NRW (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Karl-Heinz Dickopp: Die Entwicklung öffentlicher Anforderungen an die Erziehungswissenschaft am Beispiel der Schulentwicklungsplanung

Heiner Drerup: Rezeption und Wirkung der Bildungsforschung im Bereich öffentlicher Reden (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Helmuth Heid: Zur Wirksamkeit bzw. Unwirksamkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Heinz-Elmar Tenorth: Die Selektion erziehungswissenschaftlichen Wissens durch das Sozialmilieu. Fallbeispiele aus der Geschichte der Pädagogik

Ewald Terhart: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer (veröffentlicht in Band 6 der Kommissionsreihe)

Martin Fromm: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Bernd Dewe: Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Erwachsenenbildung (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Frank-Olaf Radtke: Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im Bereich der Ausländerpädagogik

Heinz-Hermann Krüger/Jutta Ecarius/Hans-Jürgen Wensierski: Die Trivialisierung pädagogischen Wissens am Beispiel der Jugendzeitschrift BRAVO (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

Guido Pollak: Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung (veröffentlicht in Band 3 der Kommissionsreihe)

19. 5. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Frankfurt a.M., Herbst 1988 (Organisation Heinz-Elmar Tenorth): „Abschied vom Syndrom? Pädagogik auf dem Weg zu einer normalen Wissenschaft? – Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung“

Beiträge:

Heinz-Elmar Tenorth: Themen, Perspektiven und Befunde der Wissenschaftsforschung für die Erziehungswissenschaft (veröffentlicht unter dem Titel „Vermessung der Erziehungswissenschaft“ in Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 15-27)

Harm Paschen/Lothar Wigger: Pädagogische Argumente – Theorie, Methode und Befunde aus dem „Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente“

Gerd Macke: Ergebnisse des Freiburger Projekts „Analyse pädagogischer Dissertationen der Nachkriegszeit“ (veröffentlicht unter dem Titel „Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung –

Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen“ in *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 51-72)

Ludger Helm/Klaus-Peter Horn/Heinz-Elmar Tenorth: Analysen zur Sozialstruktur der deutschen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert (veröffentlicht gemeinsam mit Edwin Keiner unter dem Titel „Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß“ in *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 29-49)

Jürgen Baumert: Ergebnisse der Strukturanalyse und der Hochschullehrerbefragung des MPI Berlin (veröffentlicht gemeinsam mit Peter Martin Roeder unter dem Titel „Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung“ in *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 73-97)

Edwin Keiner/Jürgen Schriewer: Kommunikationsstrukturen der Erziehungswissenschaft in Deutschland und Frankreich (veröffentlicht unter dem Titel „Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland“ in *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 99-119)

20. 6. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Göttingen, Frühjahr 1989 (Organisation Dietrich Hoffmann): „Zur Bilanz der neueren Entwicklung der Erziehungswissenschaft“

Beiträge:

Dietrich Hoffmann: Was könnte bzw. müßte unter ‚Bilanzierung der Pädagogik‘ verstanden werden? (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)

Bernhard Schwenk: Die Frage nach dem ‚Pädagogischen‘ in der Erziehungswissenschaft

Guido Pollak/Paul Helbig: Der Begriff der ‚Pädagogisierung‘. Vorbereitende Untersuchungen zur Bilanz der Erziehungswissenschaft (veröffentlicht von Guido Pollak allein in Band 8 der Kommissionsreihe)

Ewald Terhart/Reinhard Uhle: Kommunikative Pädagogik: Versuch einer Bilanzierung (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)

Dietrich Hoffmann: Transformationen des Bildungsbegriffs in der Epoche der Bildungsreform (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)

Horst Weishaupt: Begleitforschung zwischen Bildungsplanung und Bildungspolitik (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)

Heiner Drerup: Zur politischen Wirksamkeit pädagogischer Begleitforschung am Beispiel der Gesamtschule (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)

21. 7. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Regensburg, Herbst 1989 (Organisation Helmut Heid): „Bilanz der Paradigmen pädagogischer Theoriebildung – Bilanz der Bildungs- und Qualifikationsforschung“

Beiträge:

Eckard König: Läßt Erziehungswissenschaft sich bilanzieren? (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)

Karl-Heinz Dickopp: Bilanz der pädagogischen Anthropologie (mit einem Statement von Dietrich Benner: Vergessene Bildungstheorien)

Klaus Klemm: Bilanz der Bildungsprognosen

Peter Zedler: Bilanz der Bildungsplanung (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)

Martin Fromm: Möglichkeiten der Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden (Fortschritte vs. Rückschritte)

Otto Hansmann: Bilanzierung des bildungstheoretischen Paradigmas. Überlegungen zur Methodologie dialektisch-spekulativer Bildungsforschung

Winfried Marotzki: Weiterentwicklungen konversationsanalytisch orientierter qualitativer Forschungsmethoden

Ludger Helm/Klaus-Peter Horn: Zwischen IST und KÖNNTE. Probleme der wissenschaftshistorischen Bilanzierung am Exempel der Emigration (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)

22. DGfE-Kongress Bielefeld, Frühjahr 1990

Gemeinsames Symposium der Kommissionen AG Wissenschaftsforschung und Bildungs- und Erziehungsphilosophie (Organisation Dietrich Benner): „Bilanz der Paradiskussion“

Beiträge:

Dietrich Benner: Einführung in die Thematik des Symposiums

- Heinz-Elmar Tenorth*: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Peter Vogel*: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Jürgen Oelkers*: Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Eckard König*: Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Alfred Schäfer*: Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Helmut Peukert*: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Ulrich Herrmann*: Pädagogisches Argumentieren und erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Jörg Ruhloff*: Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)

Arbeitsgruppe der Kommission AG Wissenschaftsforschung (Organisation Dietrich Hoffmann): „Die Kategorie der Zukunft in der Erziehungswissenschaft, insbesondere als methodologisches Problem“

Beiträge:

- Dietrich Hoffmann*: Gesellschaftlicher Wandel und Paradigmenwechsel oder die Auswirkungen der Kategorie „Zukunft“ auf die Erziehungswissenschaft (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Hartmut Binder*: Die Reaktion der Pädagogik auf den technologischen Wandel
- Reinhard Uhle*: Forderungen nach zukünftigen Methodologien als Grundlage neuer pädagogischer Richtungen (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Heinz-Hermann Krüger*: Jugendforschung als Versuch der Erfassung der pädagogischen Zukunftsdimension
- Winfried Marotzki*: Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung (veröffentlicht in Band 8 der Kommissionsreihe)
- Martin Fromm*: Der Beitrag qualitativer empirischer Forschung zur Erfassung und Prognose von Veränderungen subjektiver Sichtweisen (veröffentlicht in Band 9 der Kommissionsreihe)
- Otto Hansmann*: Pädagogisches Handeln und Zukunft. Zum Problem des präskriptiven Zugriffs in der Bildungstheorie
- Helmut Heid*: Freiheit versus Vorhersagbarkeit menschlichen Handelns. Zur Mikroanalyse des Zukunftsbezuges

23. 8. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Hamburg, Herbst 1990 (Organisation Harm Paschen, Winfried Marotzki, Lothar Wigger): „Pädagogisches Argumentieren“

Beiträge:

- Harm Paschen*: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft (veröffentlicht in Band 12 der Kommissionsreihe)
- Klaus Prange*: Erfahrung als Argument (veröffentlicht in Band 12 der Kommissionsreihe)
- Dietrich Hoffmann*: Das kritische Argument (veröffentlicht in Band 12 der Kommissionsreihe)
- Christine Mietz*: Beispiel einer argumentativen Topik (veröffentlicht in Band 12 der Kommissionsreihe)
- Lothar Wigger*: Wieviele Argumente gibt es in der Pädagogik? (veröffentlicht in Band 12 der Kommissionsreihe)
- Gabriele Neghabian*: Gibt es einen „Rationalitätsfortschritt“ in der Argumentation zum Thema „Koedukation“ während der letzten hundert Jahre? (veröffentlicht in Band 12 der Kommissionsreihe)
- Peter Menck*: Klassiker der Pädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Argumentation: Skizze eines Projekts (veröffentlicht in Band 12 der Kommissionsreihe)
- Fritz Osterwalder*: Kopf, Herz, Hand: Argument oder Slogan? (veröffentlicht in Band 12 der Kommissionsreihe)

24. 9. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Berlin, Frühjahr 1991 (Organisation Alfred Langewand, Christian Niemeyer, Dieter Lenzen): „„Moderne“ in der Erziehungswissenschaft“

Beiträge:

- Heinz-Elmar Tenorth*: Zäsuren der Moderne. Pädagogische Selbstbeschreibungen und analytische Kriterien (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Adalbert Rang: Themen der Moderne – Themen der Pädagogik? (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Reinhard Uhle: Zum Bildungsverständnis in der Moderne und Moderne-Kritik (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Annette M. Stroß: Ich-Identität – eine pädagogische Fiktion der Moderne? (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Rolf Huschke-Rhein: Über den Wertewandel zwischen Moderne und Postmoderne aus der Sicht systemischer Pädagogik
Frieda Heyting: Der moderne Relativismus als positives Erziehungskonzept – konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis in der Moderne
Gerhard de Haan: Über pädagogische Neuanfänge in der Moderne (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Alfred Schäfer: Rousseau – oder die „halbierte Moderne“ als pädagogischer Reflexionshorizont (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)

25. 10. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Lüneburg, Herbst 1991 (Organisation Reinhard Uhle, Ewald Terhart): „Erziehungswissenschaft und Wissenschaftsethik“

Beiträge:

- Klaus Prange*: Erziehen – Unterrichten – Forschen oder: Pädagogische Verantwortung – einfach, doppelt und dreifach
Dietrich Hoffmann: Der Verlust der Verantwortung oder die Aufgabe einer ethischen pädagogischen Kategorie in der jüngeren Moderne (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Heiner Drerup: Flucht ins Engagement: normative Stärken und analytische Schwächen der Medienpädagogik
Heinz Moser: Wissenschaftsethik – eine neue erziehungswissenschaftliche Disziplin?

26. DGfE-Kongress Berlin, Frühjahr 1992

Gemeinsames Symposium der Kommissionen AG Wissenschaftsforschung und Arbeitsgemeinschaft Empirisch-Pädagogische Forschung (AEPF) (Organisation von Seiten der Kommission Wissenschaftsforschung Helmut Heid): „Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie“

Beiträge aus der Kommission Wissenschaftsforschung:

- Heinz-Elmar Tenorth*: Geisteswissenschaften – oder die Empirisierung des Wertproblems
Peter Vogel: Das Verhältnis von Empirie und Philosophie in der Moralerziehung als Strukturproblem der Erziehungswissenschaft
Helmut Heid: Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher“ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma (veröffentlicht in Band 17 der Kommissionsreihe)

Arbeitsgruppe der Kommission AG Wissenschaftsforschung (Organisation Dietrich Hoffmann): „Begründungsformen moderner Pädagogik“

Beiträge:

- Ulrich Herrmann*: Kulturkritik und Anthropologie. Der Diskurs des 18. Jahrhunderts (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Jürgen Oelkers: Wissenschaft und Wirklichkeit: Der Diskurs am Ende des 19. Jahrhunderts (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Michael Winkler: Gesellschaft und Politik. Der Diskurs in der Gegenwart (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Alfred Schäfer: Erziehung – Ende einer Illusion? (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)
Bernhard Schwenk: Paedagogia perennis (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)

Dietrich Hoffmann: Mythos und Ideologie des Begriffs ‚Moderne‘ – im Lichte der pädagogischen Aufgaben (veröffentlicht in Band 13 der Kommissionsreihe)

27. 11. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Hannover, Herbst 1992 (Organisation Ilse Dahmer): „Anthropologie in der Pädagogik“

Beiträge:

Ilse Dahmer: ‚Gramscis Asche‘ – Phönix Anthropologie? Orientierungsprobleme der Erziehungswissenschaft

Heinz Moser: Anthropologie: die eigentümliche Positivierung des Humanen

Horst Dräger: Die Erweiterung der Aussagemenge der Erziehungswissenschaft durch historische Anthropologie

Kuno Lorenz: Selbstbestimmung – ein dialogischer Prozeß

Alfred Schäfer: Anthropologische Bestimmung und bildende Erfahrung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis

Michael Winkler: Die Entdeckungsfunktion der Anthropologie in der Pädagogik (veröffentlicht in Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994), S. 147-160)

Dietrich Hoffmann: Intention und Funktion der Pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths

Helmut Heid: Lernfähigkeit – eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens

Gerd E. Schäfer: ‚Daddy‘ ist der Name einer Hypothese. Zur psychoanalytischen Anthropologie in der Pädagogik

Winfried Marotzki: Zu einigen pädagogisch folgenreichen Annahmen des Radikalen Konstruktivismus

28. 12. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Amsterdam, Frühjahr 1993 (Organisation Frieda Heyting, Adalbert Rang): „Pluralismus“

Beiträge:

Karl-Eberhard Schorr: Pluralismus als Herausforderung

Marie-Anne Berr: Technologisierung und Pluralisierung. Zum Einfluß der Techno-Logik auf die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung

Frieda Heyting: Konstruktiver Pluralismus: Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung (veröffentlicht in Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 101-120)

Jochen Kade: Pädagogische Übergänge und Übergänge der Pädagogik (veröffentlicht in Band 16 der Kommissionsreihe)

Adalbert Rang: Pädagogik und Pluralismus (veröffentlicht in Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 23-50)

Dietrich Hoffmann: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Unübersichtlichkeit der Erziehung (veröffentlicht in Band 16 der Kommissionsreihe)

Reinhard Uhle: Pluralismus als Autoritätsproblem der Moderne (veröffentlicht in Band 16 der Kommissionsreihe)

Horst Dräger: Selbstbehauptung und Anerkennung. Politische und pädagogische Überlegungen zum Umgang mit der differentiellen Bildung (veröffentlicht in Band 16 der Kommissionsreihe)

Hans-Christoph Koller: Die Pluralität der Diskursarten und der Bildungsbegriff

Heinz-Elmar Tenorth: Pluralismus – der Ärger der Pädagogik mit der Vielfalt (veröffentlicht in Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 51-64)

29. 13. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Halle, Herbst 1993 (Organisation Jan Olbertz, Winfried Marotzki, Peter Menck): „Pädagogische Theoriebildung in der DDR“

Beiträge:

Dietrich Benner/Horst Sladek: Vergessene bildungspolitische und bildungstheoretische Kontroversen in der Pädagogik der SBZ/DDR

Wolfgang Eichler: Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR

Winfried Marotzki/Walter Bauer: Der Bildungsbegriff in der Theorieentwicklung der DDR-Pädagogik

Dietrich Hoffmann: Bericht über eine Tagung „Die Teilung der Pädagogik. Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR (1945-1965)“

Jan Olbertz: Theoriekonzepte der Hochschulpädagogik in der DDR

Hans Merkens: Vorstellung eines Forschungsprojekts „Rekonstruktion des Einflusses von sozialen und sozialökonomischen Lebensbedingungen auf Wertorientierungen des Schuljugendlichen in der ehemaligen DDR“

Lothar Wigger: Analyse von pädagogischen Argumentationen der DDR-Pädagogik (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 161-180)

Peter Menck und Arbeitsgruppe: „Erziehung“ und „Erziehungswissenschaft“ in Deutschland Ost und West, 1945-1989

30. DGfE-Kongress Dortmund, Frühjahr 1994, Symposium (Organisation Jürgen Schriewer, Heinz-Elmar Tenorth): „Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegenwärtige Situation“

Beiträge:

Marc Depaepe: Experimentelle Pädagogik und empirische Erziehungswissenschaft in Westeuropa und den USA. Entwicklungsmuster seit 1890

Robert Cowen: Erziehungswissenschaft in England und Schottland

Marie Duru-Bellat/François Orivel: Bilanzierung französischer Erziehungswissenschaften

Klaus-Peter Horn/Heinz-Elmar Tenorth: Soziale Dynamik und theoretische Formierung der deutschen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Gunter Eigler/Gerd Macke: Rekonstruktion von Wissenschaftsentwicklung am Beispiel der Erziehungswissenschaft – methodische Vorgehensweisen auf dem Hintergrund der Entwicklung thematischer Fragestellungen

Edwin Keiner/Jürgen Schriewer: Differenzierungsformen und Theorietypiken: Disziplinäre Muster der Erziehungswissenschaft in Deutschland und Frankreich

Jürgen Baumert: Kommunikationsmuster in einer sich ausdifferenzierenden Disziplin

31. 14. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Berlin, Herbst 1994 (Organisation Heinz-Elmar Tenorth): „Selbstthematisierung der Erziehungswissenschaft“

Beiträge:

Klaus-Peter Horn: Die Veröffentlichungsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung im disziplinären Diskurs (veröffentlicht in Erziehungswissenschaft 7 (1996), H. 13, S. 115-128)

Alfons Backes-Haase: Pädagogische Theoriehistoriographie und historische Wissenschaftsforschung. Zur Arbeit der ‚Kommission AG Wissenschaftsforschung‘ in der DGfE seit ihrer Gründung

Peter Vogel: Trägt die Selbstthematisierung der Erziehungswissenschaft zu ihrem theoretischen Fortschritt bei?

Jürgen Diederich: Empirische Pädagogik 1970 – 1990. Probleme einer Bestandsaufnahme

Gerhard W. Schnaitmann: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft in der Unterrichtsforschung

Heinz-Elmar Tenorth: Selbstreflexion der Sozialpädagogik – interne Standards, externe Obligationen

Peter Menck: „Fahnenappelle“ – Oder: Ethik der Forschung im Alltag der Forschung. Eine polemische Skizze

Andreas von Prondczynsky: Von der „Vermittlung“ zur „Distanz“: Prozeduren und Effekte erziehungswissenschaftlicher Thematisierung des Theorie-Praxis-Problems

Lothar Wigger: Argumentationsanalysen in der Erziehungswissenschaft – Eine Zwischenbilanz

Dietrich Hoffmann: Outsider über Insider. Die Arbeit der Kommission Wissenschaftsforschung in der Wahrnehmung vermeintlich ausgegrenzter Pädagogen

Günther Bittner: Zu Dietrich Hoffmann: Outsider über Insider. Zur Arbeit der Kommission Wissenschaftsforschung in der Wahrnehmung vermeintlich ausgegrenzter Pädagogen

32. 15. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, München, Frühjahr 1995 (Organisation Klaus-Peter Horn, Christian Lüders): „Erziehungswissenschaft: Die Disziplin und ihre Ausbildung“

Beiträge:

Klaus-Peter Horn/Christian Lüders: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einführung in die Tagung (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 759-769)

- Frieda Heyting*: Von Fremdzwang bis Selbstzwang. Die Qualitätsüberwachung des universitären Unterrichts in den Niederlanden
- Helga Hauenschild*: Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 717-789)
- Klaudia Schultheis/Thomas Fuhr*: Das Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft (veröffentlicht in Pädagogische Rundschau 51 (1997), S. 141-154)
- Manfred Schenk*: Analyse von Prüfungsakten des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz
- Lothar Wigger*: Was haben Pädagogik-Studenten gelesen? Erste Ergebniss eines Pretests (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 791-801)
- Peter Menck*: Das erziehungswissenschaftliche Lehrer-Studium an der Universität/GHS Siegen
- Hans-Ulrich Grunder*: „Was nützt uns das für die Praxis?“ Erziehungswissenschaftliches Wissen in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern für die Sekundarstufe I an der Universität Bern (veröffentlicht in Bildungsforschung und Bildungspraxis 17 (1995), S. 310-333)
- Regina Pannke*: Schulpraktische Studien. Schnittpunkt von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung
- Martin Fromm*: Die Reflexion pädagogischer Praxis in Praktikumsberichten
- Edwin Keiner*: Zum Nutzen des Studiums der Diplompädagogik. Prospektiven von Studierenden und Retrospektiven von Berufstätigen (veröffentlicht in Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 803-825)

33. 16. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Frankfurt a.M., Herbst 1995 (Organisation Edwin Keiner): „Erziehungswissenschaft und Wissenschaftspolitik“

Beiträge:

- Hartwig Zander*: Profilbildung im Kräftespiel von Pädagogik, erziehungswissenschaftlicher Fachlichkeit und Interdisziplinarität. Das Profil des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der JWU-Universität im Kontext der ‚Hessischen Fachkonferenz Erziehungswissenschaften‘
- Peter Menck*: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen und bildungspolitische Entscheidungen. Beobachtungen im Zusammenhang mit Modellversuchen der BLK
- Dietrich Hoffmann*: Bildungspolitik als Bedingung pädagogischer Kommunikation und ihre Auswirkung auf die Erziehungswissenschaft
- Birgit Gebhardt*: Erziehungswissenschaft und Wissenschaftspolitik in der DDR. Systematische Überlegungen anhand eines Fallbeispiels
- Klaus Harney*: Tauschbeziehungen zwischen Ordnung und Unordnung. Zur Rekombination erziehungswissenschaftlichen Wissens im außeruniversitären Beratergeschäft
- Horst Weishaupt*: Institutionalisierungsformen und Themenschwerpunkte der Bildungsforschung. Neuere Tendenzen vor dem Hintergrund wissenschaftspolitischer Entscheidungen
- Rudolf Thomas*: Bildungsforschung in den neuen Bundesländern
- Dieter Lenzen*: Erziehungswissenschaft und Wissenschaftspolitik aus der Sicht des Vorstandes der DGfE
- Andreas von Prondczynsky*: ‚Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung‘. Zur unaufhaltsamen Delegitimation eines wissenschaftlichen Argumentationstopos – Erziehungswissenschaft zwischen offensiver Reform- und defensiver Hochschulpolitik
- Edwin Keiner*: Erziehungswissenschaften im Blick wissenschaftspolitischer und -administrativer Einrichtungen. Überlegungen im Anschluß an eine Umfrage

34. DGfE-Kongress Halle, Frühjahr 1996, Gemeinsames Symposium der Kommissionen AG Wissenschaftsforschung und Bildungs- und Erziehungsphilosophie (Organisation von Seiten der Kommission Wissenschaftsforschung Dietrich Hoffmann, Reinhard Uhle): „Bildung und Macht“

Beiträge:

- Käte Meyer-Drawe*: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks
- Reinhard Uhle*: Die Bildung des Subjekts durch geistige Mächte – Zur pädagogischen Begründung eines kulturellen Paternalismus
- Dietrich Hoffmann*: Machtstreben als Ursache politischer Verführbarkeit von Pädagogen
- Peter Vogel*: Ökonomische Denkformen und pädagogischer Diskurs

35. 17. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Dresden, Herbst 1996 (Organisation Christian Niemeyer, Heiner Drerup): „Pädagogische Nietzsche-Rezeption“

Beiträge:

- Andreas von Prondczynsky*: Historische Konstruktionen: Zur Rezeption Nietzsches in ‚Geschichten der Pädagogik‘ (veröffentlicht in Band 19 der Kommissionsreihe)
Christian Niemeyer: Das notorische Mißverständnis in der Pädagogik hinsichtlich des rhetorischen Gehalts von Nietzsches früher Bildungs- und Kulturkritik (veröffentlicht in Band 19 der Kommissionsreihe)
Detlev Piecha: ‚Nietzsche und der Nationalsozialismus‘. Zu Alfred Baeumlers Nietzsche-Rezeption (veröffentlicht in Band 19 der Kommissionsreihe)
Jürgen Oelkers: Die Klassiker der Pädagogik und Friedrich Nietzsche (veröffentlicht in Band 19 der Kommissionsreihe)
Edwin Keiner: Nietzsche im Internet

36. 18. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Karlsruhe, Frühjahr 1997 (Organisation Fritz Osterwalder): „Erziehungswissenschaft im Kontext“

Beiträge:

- Jürgen Oelkers*: Platonismus und Erziehung. Zur Konstituierung antiempirischer Pädagogik im 17. Jahrhundert
Fritz Osterwalder: Die Heilung des freien Willens durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der theologischen Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert
Heinz Rhyn: Rezeptionswege Lockes: Empirische Pädagogik im 18. Jahrhundert
Alfred Langewand: Wie haben die Pädagogen Kant gelesen? Zur frühen Kantrezeption in der deutschen Pädagogik 1785 - 1803
Martina Späni: Forschung und Wahrheit. Ein Beitrag zum Rezeptionsverhältnis zwischen Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert
Klaus-Peter Horn: Katholische Pädagogik vor der Moderne. Pädagogische Auseinandersetzungen im Umfeld des Kulturkampfes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts
Heinz-Elmar Tenorth: Ämterwissen – Über die Relation von praktischer Theologie und Pädagogik
Joachim Henseler: Universitäre Begründung der Fürsorgeerziehung im Nationalsozialismus
Edwin Keiner: Erziehungswissenschaften in disziplinären und nationalen Kontexten. Kommunikative Bindungen im internationalen Vergleich: Deutschland – Frankreich – Großbritannien – USA

37. 19. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Flensburg, Herbst 1997 (Organisation Alfred Langewand, Andreas von Prondczynsky): „Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft“

Beiträge:

- Lothar Wigger*: Über lokalspezifische Lehr- und Forschungsprofile einer ‚Reformuniversität‘ (Bielefeld)
Edwin Keiner: Lokale Bindungen erziehungswissenschaftlicher Themen zwischen 1947 und 1990 (Zeitschriftenanalyse)
Ernst Cloer/Ralf Tappe: Wissenschaftsentwicklung an der Universität Halle nach 1945
Dietrich Hoffmann: Entwicklung der Universität Göttingen nach 1945
Christa Kersting: Personal- und Universitätsentwicklung nach 1945 am Beispiel der Universität Mainz
Andreas von Prondczynsky: Universitätspädagogik und lokale ‚pädagogische‘ Kultur in Jena zwischen 1890 und 1933
Alfred Langewand: Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Eine jenenser Differenz um 1800
 (alle Beiträge wurden veröffentlicht in Band 20 der Kommissionsreihe)

38. DGfE-Kongress Hamburg, Frühjahr 1998, Arbeitsgruppe der Kommission AG Wissenschaftsforschung (Organisation Heiner Drerup, Edwin Keiner): „Popularisierung pädagogischen Wissens“

Beiträge:

- Heiner Drerup*: „Ein populäres Schallrohr auf die Lippen der Gelehrsamkeit“. Populäre Deutungen der Popularisierung auf dem Prüfstand (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)
Volker Kraft: Die Schwierigkeiten der Pädagogik, nicht populär zu sein (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Andreas von Prondczynsky: Popularisieren ist Elementarisieren

Christiane Hof: Popularisierung und Volksbildung (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Edwin Keiner: Medien-Macht und die Ohnmacht der Populären Pädagogik im Netz – zur popularisierenden Qualität

Wilfried Schubarth: Gewalt macht Schule. Zum Verhältnis von Medienöffentlichkeit, Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Gewaltproblematik (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

39. 20. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Passau, Herbst 1998 (Organisation Guido Pollak): „Wissenschaftstheorie“

Beiträge:

Frank Dinter: Vorüberlegungen zur methodischen Konstruktion der Lehr-Lern-Forschung

Eckard König: Systemtheorie(n) als Grundagentheorie (der Erziehungswissenschaft)?

Frieda Heyting: Zwischen Dogma und Belieben. Nachfundamentalistische Grundlagenforschung in der Erziehungswissenschaft

Peter Zedler: Zurück im Elfenbeinturm? Versuch einer kritischen Bilanz des Verhältnisses von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft am Ende der 90er Jahre

Martin Fromm: Methodologische Fragen zur Evaluation von Lehr-/Lernprozessen in der Hochschule: Wissenschaftsforschung im Auftrag der Medien am Beispiel der SPIEGEL-Studien

Yvonne Ehrenspeck: Allgemeine Erziehungswissenschaft und Teildisziplinen: Grundlagenforschung am Beispiel des Theorieimports „Alltag“ (veröffentlicht in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 181-201)

Thomas Fuhr: Die Erziehungswissenschaft als ethische Wissenschaft und ihr methodisches Grundproblem

Volker Kraft: Möglichkeiten und Grenzen der Psychoanalyse für eine qualitative Wissenschaftsforschung der Pädagogik

40. Nachfolgetagung der Arbeitsgruppe „Popularisierung pädagogischen Wissens“ vom Hamburger DGfE-Kongress, Dresden, Herbst 1998 (Organisation Heiner Drerup, Edwin Keiner)

Beiträge:

Edwin Keiner: Wissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern. Methodologische Überlegungen zu Kennzeichen des Populären (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Jürgen Oelkers: Trivialisierung als Macht: Zum Verlust der ‚Hohen Werte‘ in der Erziehung (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Heinrich Niehues-Pröbsting: Rhetorik als Popularisierung von Philosophie (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Norbert Rath: Von „Anlagenphilosophie“ bis „Wohnungsbau-Philosophie“. Zur Verwendung des Wortes ‚Philosophie‘ in Werbung und Zeitungssprache (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Oskar Stodiek: Popularisierung von Medizin in den Massenmedien (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Annegret Overbeck: Schrift – Mündlichkeit – Bebilderung. Überlegungen zur Popularisierung von Textverstehen zwischen Hermeneutik, Pädagogik und Psychoanalyse (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Christiane Hofmann: Trivialisierung psychologischer Konstrukte in pädagogischen Handlungsfeldern (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Klaus Harney: Popularisierung sozialwissenschaftlichen Wissens im Zusammenhang von Prozessen der Organisationsentwicklung

Sigrid Nolda: Gebot und Verdikt. Popularisierung von Wissen in der Erwachsenenbildung (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Sonja Häder: Rituale und rhetorische Muster. Analyse von Textbeispielen des Erziehungswissenschaftlers Hans Ahrbeck aus den Jahren 1945 bis 1957 (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

Heiner Drerup/Edwin Keiner: Versuch einer Bilanz (veröffentlicht in Band 22 der Kommissionsreihe)

41. Professionspolitische Konferenz der DGfE, Dortmund, Frühjahr 1999 (Integration der Frühjahrstagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung in die Veranstaltungen der Konferenz)

Symposium: „Erziehungswissenschaftliches Studium“ (Moderation Lothar Wigger, Johannes Wildt)

Beiträge aus der Kommission:

Jürgen Schriewer: Magisterstudiengang

Ewald Terhart: Erziehungswissenschaftliches Studium in Lehramtsstudiengängen

Petra Reinhartz: Studiengang EW auf dem Rückschritt in die Ausbildung?

Forum: „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ (Moderation Heiner Drerup)

Beiträge:

Klaus-Peter Horn: Die Diskussion um ein Kernstudium Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren (veröffentlicht in *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 749-758)

Lothar Wigger: Ausbildungswissen ohne Identität (veröffentlicht in *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 741-748)

Andreas von Prondczynsky: Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculum Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland (veröffentlicht in *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 759-767)

Peter Vogel: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (veröffentlicht in *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 733-740)

Arbeitsgruppe „Disziplinäres Wissen und Professionalität“ (Moderation Klaus-Peter Horn)

Beiträge:

Volker Kraft: Professionelles Selbstbewußtsein: Last und Lösung (veröffentlicht in Thomas Fuhr/Klaudia Schultheis (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn 1999, S. 84-98)

Edwin Keiner: Erziehungswissenschaftliches Wissen für die Bearbeitung von Ungewißheit?

Guido Pollak: Wieviel Wissenschaftstheorie brauchen Pädagogen?

Arbeitsgruppe „Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für Erziehungswissenschaft/Pädagogik“ (Moderation Peter Menck, Lothar Wigger)

Beitrag aus der Kommission:

Peter Menck: Erziehungswissenschaft im Studium von Pädagogiklehrern

42. Nachfolgetagung zur Veranstaltung zum „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ auf der Dortmunder Professionspolitischen Konferenz der DGfE, Vechta, Sommer 1999 (Organisation Lothar Wigger): „Erziehungswissenschaftliches Studium“

Beiträge:

Lothar Wigger: Einführung in das Tagungsthema

Edwin Keiner: Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden

Frieda Heyting: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in den Niederlanden

Dietrich Hoffmann: Warum auch Einigung auf ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ keine Besserung des „Erziehungswissenschaftlichen Studiums“ verspricht

Christiane Hof: Was ist der Kern eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft?

Peter Vogel: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Heidrun Jahn: Erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum in Bachelor- und Master-Studiengängen. Das Beispiel Erfurt

Hans-Christoph Koller: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg

Ute Lange: Das Bochumer Studienreformmodell

(alle Beiträge wurden veröffentlicht in Lothar Wigger (Hrsg.): *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Vechta 2000)

43. 21. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Frankfurt a.M., Herbst 1999 (Organisation Edwin Keiner): „Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft“

Beiträge:

Stefan Hornbostel: Wissenschaftsindikatoren: Mittel zur Selbstbeobachtung oder Schiedsrichter im Verteilungskampf?

Jörg M. Diehl/Thomas Staufenbiel: Studentische Beurteilung von Lehre: Das Problem von Normen und Vergleichen

Wolf Schwarz: Verfahrensweisen der Europaschulen in Hessen: Planung, Evaluation, Controlling und Selbststeuerung

- Andreas von Prondczynsky*: Evaluation der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde
- Brita Rang*: Large Scale Assessment in der Erziehungswissenschaft: Die landesweite Evaluation der niederländischen Erziehungswissenschaft 1997/98
- Angelika Speck-Hamdan/Rudolf Tippelt*: Evaluation im Prozess: Zeitliche, sachliche und soziale Dimensionen einer Evaluation in der Erziehungswissenschaft
- Thomas Rauschenbach*: Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Werkstattbericht zum Evaluationsverfahren der Universität Dortmund
- Stefan Hopmann*: Von der gutbürgerlichen Küche zu McDonalds: Beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen der Internationalisierung der Erwartungen an Schule und Unterricht
- Heinz Rhyn*: Bildungsevaluation und Bildungspolitik. Pädagogische Ambitionen zwischen Forschung und Politik
- Max Mangold*: Evaluation einer besonderen Berufsmaturitätsausbildung. Banken und Versicherungen als Auftraggeber und Finanziere
- Ulrich Bartosch*: Der Mensch als „Schwachstelle“ oder als Objekt „pädagogischer Liebe“? Anmerkungen zur pädagogischen Anthropologie nach DIN ISO 9000ff mit der Hilfestellung von Janusz Korczak
- Susanne Weber*: Partizipative Strategische Planung und der Umbruch gesellschaftlicher Handlungs rationalität von „Pyramide“ zum „Netz“
- Edwin Keiner*: Evaluation, Schulentwicklung und Chancengleichheit im europäischen Kontext
44. 22. Tagung der Kommission AG Wissenschaftsforschung, Siegen, Frühjahr 2000 (Organisation Lothar Wigger): „Das Verhältnis von universitärer Erziehungswissenschaft und außeruniversitärem erziehungswissenschaftlichem und/oder pädagogischem Wissen“

Beiträge:

- Horst Weishaupt*: Erziehungswissenschaftliche Forschungsinstitutionen
- Edwin Keiner*: Statement
- Werner Thole*: „Ich bin nicht besser, aber die anderen sind schlechter ...“ – Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit
- Volker Kraft*: Statement
- Christian Lüders*: Erziehungswissenschaft in der außeruniversitären Forschung am Beispiel dji. Ein Beitrag aus der Binnenperspektive
- Peter Vogel*: Statement
- H. Schirp*: Zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Schulpraxis. Zur Entstehung professions- und funktionsbezogenen Wissens
- O. Schiefl*: Erkenntnisse der Forschung und die Erfahrungen der Praxis für die Schule nutzbar machen
- Guido Pollak*: Statement
- N. Jung*: Lehrerbildung im Umbruch – Das Beispiel Nordrhein-Westfalen
- D. Niemann*: Das Referendariat in Bayern – ein Kopfsprung aus der Wissenschaft in die Praxis
- Andreas von Prondczynsky*: Statement
- Peter Menck*: Resümee

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

(alle Weinheim: Deutscher Studien Verlag)

Band 1:

Peter Zedler/Eckard König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. 1989

Inhaltsverzeichnis:

- Peter Zedler/Eckard König*: Vorwort, S. I-IV
- Ulrich Herrman*: Die „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 1-19
- Klaus Prange*: Zillers Schule, S. 21-41
- Peter Zedler*: Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines praktisch-erfolgreichen Theorieprogramms, S. 43-75
- Jürgen Oelkers*: Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte, S. 77-116

- Heinz-Elmar Tenorth*: Deutsche Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 117-140
- Dietrich Hoffmann*: Bemerkungen zur Begründung und Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, S. 141-160
- Wolfgang K. Schulz*: Das Konstitutionsproblem der Pädagogik in der Weimarer Zeit, S. 161-178
- Reinhard Uhle*: Zur Begründung des Verhältnisses von Erziehung und Bildung aus dem Gedanken des Verstehens in der Pädagogik der 20er Jahre, S. 179-204
- Winfried Marotzki*: Konstruktion oder „Lebendigkeit des Lebens“? Das Verhältnis H. Nohls zur Psychoanalyse Freuds, S. 205-226
- Peter Dudek*: Jugend als Objekt der Wissenschaft, S. 227-262
- Adalbert Rang*: Beklommene Begeisterung. Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933, S. 263-294
- Ulrich Herrmann*: Polemik und Hermeneutik, S. 295-316
- Heinz-Elmar Tenorth*: Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende, S. 317-344
- Bernhard Schwenk*: Pädagogik, Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Erziehungslehre, Sozialisation, Erziehung. Terminologische Vorüberlegungen zu einer Geschichte der Pädagogik, S. 345-362
- Dietrich Benner*: Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion, S. 363-388
- Alfred Schäfer*: Kategoriale Gegenstandsvermessung oder Grundlagenreflexion: Fragen an den Sinn einer allgemeinen Pädagogik, S. 389-414
- Karl Eberhard Schorr*: Konstitutive Paradoxien, S. 415-428
- Peter Vogel*: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen, S. 429-445
- Band 2:**
- Heiner Drerup*: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. 1987
- Inhaltsverzeichnis:**
1. Einleitung
 2. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Anwendungsproblematik
 3. Anwendungsprobleme aus der Sicht analytischer Technologiephilosophie
 4. Anwendungsprobleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht
 5. Bildungsreform und Politikberatung
 6. Lehrerbildung und Lehrertätigkeit
 7. Schluss
- Band 3:**
- Eckard König/Peter Zedler (Hrsg.)*: Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. 1989
- Inhaltsverzeichnis:**
- Eckard König/Peter Zedler*: Einleitung, S. 7-16
- Dietrich Hoffmann*: Grundprobleme der Rezeption der Pädagogik, S. 17-40
- Bernhard Schwenk/Lorenz von Pogrell*: Rezeption der Pädagogik in der Rechtsprechung, S. 41-52
- Peter Fauser*: Recht und Pädagogik, S. 53-72
- Peter Zedler*: Zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Das Beispiel der Schulentwicklungsplanung im Zeichen zurückgehender Schülerzahlen, S. 73-98
- Werner E. Spies*: Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung, S. 99-109
- Helmut Heid*: Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse, S. 111-124
- Klaus Prange*: Gibt es ein Naturrecht der Erziehung? Über den Rückzug der Pädagogik aus den Institutionen, S. 125-141
- Heiner Drerup*: Probleme außerwissenschaftlicher Verwendbarkeit von Erziehungswissenschaft, Zum Einfluß von Erziehungswissenschaft im politisch-administrativen Bereich, S. 143-165
- Ulla Bracht/Hasko Zimmer*: Die neokonservative Allgemeinbildungsdiskussion und die Erziehungswissenschaft, S. 167-183
- Heinz-Hermann Krüger/Jutta Ecarius/Hans-Jürgen Wensierski*: Die Trivialisierung pädagogischen Wissens. Zum Wechselverhältnis von öffentlichem und wissenschaftlichem pädagogischen Wissen am Beispiel der Jugendzeitschrift Bravo, S. 185-203

Guido Pollak: Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung – „Pädagogisierung der Lebensführung“? Zu Konzept und ersten Ergebnissen des DFG-Projekts „Industrialisierung und Lebensführung“, S. 205-229

Bernd Dewe: Die Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Erwachsenenbildung, S. 231-248

Martin Fromm: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern – Überlegungen zu einer empirischen Untersuchungsstrategie, S. 249-261

Band 4:

Jürgen Oelkers/Wolfgang K. Schulz/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. 1989

Inhaltsverzeichnis:

Jürgen Oelkers/Wolfgang K. Schulz/Heinz-Elmar Tenorth: Wiederentdeckung einer Tradition. – Zur Einleitung in diesen Band, S. 7-35

Heinz-Elmar Tenorth: Widersprüche einer Philosophie – Notizen zur Sozialgeschichte des Neukantianismus, S. 39 -78

Friedrich H. Tenbruck: Heinrich Rickert in seiner Zeit. Zur europäischen Diskussion über Wissenschaft und Weltanschauung, S. 79-105

Wolfgang K. Schulz: Zum Verhältnis von soziologischer Kulturtheorie und Pädagogik im Neukantianismus, S. 107-126

Peter Vogel: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen, S. 127-164

Max Furrer: Julius Duboc und Paul Natorp. Rezension und unveröffentlichte Replik, S. 167-198

Max Furrer: Dokumentation – Eine unveröffentlichte Replik Paul Natorps – (Faksimile und Transkription), S. 199-225

Gabriele Mückenhausen: Das Problem des Kulturprogressismus im Werk Paul Natorps, S. 227-240

Christian Niemeyer: Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik Natorps vor dem Hintergrund ihrer ideengeschichtlichen Einlagerung, S. 241-260

Ernst Wolfgang Orth: Erziehung und Kultur. Zu Richard Höningswalds Auffassung der Pädagogik, S. 263-290

Jürgen Oelkers: Symbolische Form und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Ernst Cassirer, S. 291-326

Alfred Schäfer: Halbierete Desillusionierung. Jonas Cohns „Theorie der Dialektik“, S. 327-350

Dietrich Hoffmann: Leonard Nelson und die philosophische Pädagogik, S. 351-386

Band 5:

Reinhard Uhle: Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens. 1989

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung
2. Zur Verstehensdiskussion zwischen 1890 und 1930
3. Verstehen und Pädagogik zwischen 1890 und 1930
4. Verstehen und Pädagogik in den fünfziger und sechziger Jahren
5. Zur Verstehensdiskussion der Gegenwart
6. Verstehen und Pädagogik in der Gegenwartsdiskussion
7. Überlegungen zu einer neuen Pädagogik des Verstehens
8. Schlussbetrachtung

Band 6:

Heiner Drerup/Ewald Terhart (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. 1990

Inhaltsverzeichnis:

Heiner Drerup/Ewald Terhart: Einleitung der Herausgeber, S. 7-18

Michael Winkler: Unerfüllte Sehnsüchte. Einige Vermutungen über das Verschwinden des erziehungswissenschaftlichen Wissens in der Öffentlichkeit, S. 19-43

Heiner Drerup: Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse, S. 45-80

Heinz-Elmar Tenorth: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft, S. 81-98

Eckard König: Beratungswissen – Beratungspraxis: Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung, S. 99-116

Ewald Terhart: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer, S. 117-134

Peter Zedler: Schulpolitik und Schulentwicklung im Zeichen der Kontraktion des Bildungssystems. Probleme, Instrumente, Entscheidungsprozesse, S. 135-168

Christian Niemeyer: Sozialpädagogisches Wissen – sozialpädagogisches Können. Ein Klärungsversuch zum Verhältnis von Wissenschaft und Kunst, S. 169-199

Christian Lüders: Jugendtheorie zwischen Banalität und Sinnstiftung. Über Modi des Umgangs mit jugendtheoretischem Wissen in Politik und Jugendarbeit, S. 201-225

Albert Ilien: Erziehungswissenschaft in Alternativen: Beobachtungen an der Glocksee-Schule Hannover, S. 227-260

Band 7:

Christian Lüders: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. 1989

Inhaltsverzeichnis:

Prolog

Zur Einstimmung: Variationen zu einem Thema

Kapitel 1: Fragestellung, Forschungsstand, Thesen

Kapitel 2: Der Wandel in den sechziger Jahren, Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik

Kapitel 3: Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft: Die Rahmenordnung

Kapitel 4: Entwicklungen in den siebziger und achtziger Jahren (Professionalisierungs-, Handlungskompetenz-, Alltagsdebatte)

Kapitel 5: Perspektiven: Studiengang als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis

Band 8:

Dietrich Hoffmann/Helmut Heid (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. 1991

Inhaltsverzeichnis:

Dietrich Hoffmann/Helmut Heid: Vorwort, S. I-III

Eckard König: Läßt Erziehungswissenschaft sich bilanzieren?, S. 1-13

Dietrich Hoffmann: Was muß bei einer Bilanzierung der Pädagogik beachtet werden?, S. 15-23

Guido Pollak: Der Begriff der „Pädagogisierung“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Vorbereitende Untersuchungen zur „Bilanz“ der Erziehungswissenschaft, S. 25-49

Ewald Terhart/Reinhard Uhle: Kommunikative Pädagogik: Versuch einer Bilanzierung, S. 51-87

Dietrich Hoffmann: Die Transformation des Bildungsbegriffs in der Epoche der Bildungsreform, S. 89-117

Winfried Marotzki: Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, S. 119-134

Peter Zedler: Bilanz der Bildungsplanung. Veranlassungen, Problemtypen und Überforderungen staatlicher Reformplanung seit 1945, S. 135-172

Horst Weishaupt: Pädagogische Begleitforschung zwischen Bildungspolitik und Bildungsplanung, S. 173-199

Heiner Drerup: Zur politischen Wirksamkeit pädagogischer Begleitforschung am Beispiel der Gesamtschule, S. 201-208

Klaus-Peter Horn/Ludger Helm: Zwischen IST und KÖNNTE. Probleme wissenschaftshistorischer Bilanzierung am Exempel der Emigration, S. 209-237

Band 9:

Dietrich Hoffmann (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. 1991

Inhaltsverzeichnis:

Dietrich Hoffmann: Vorwort, S. I-VI

Heinz-Elmar Tenorth: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm, S. 1-16

- Peter Vogel*: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik, S. 17-30
- Jürgen Oelkers*: Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, S. 31-47
- Eckard König*: Interpretatives Paradigma: Rückkehr oder Alternative zur Hermeneutik, S. 49-63
- Martin Fromm*: Zur prognostischen Relevanz qualitativer pädagogischer Forschung, S. 65-79
- Winfried Marotzki*: Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographie-forschung, S. 81-110
- Alfred Schäfer*: Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas, S. 111-125
- Helmut Peukert*: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition?, S. 127-140
- Reinhard Uhle*: Zur Forderung nach zukünftigen Methodologien als Grundlage neuer pädagogischer Möglichkeiten, S. 141-151
- Dietrich Hoffmann*: Gesellschaftlicher Wandel und Paradigmenwechsel oder die Auswirkungen der Kategorie ‚Zukunft‘ auf die Erziehungswissenschaft, S. 153-169
- Jörg Ruhloff*: Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken?, S. 171-183
- Ulrich Herrmann*: Pädagogisches Argumentieren und erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, S. 185-198

Band 10:

Klaus Beck/Adolf Kell (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. 1991

Inhaltsverzeichnis:

- Klaus Beck/Adolf Kell*: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als Aufgabe und Problem, S. 5-13
- Johann Mader/Hans-Günther Rossbach/Wolfgang Tietze*: Schulentwicklung und Schulentwicklungsfor-schung im Primarbereich – Untersuchungen zum Regelsystem, S. 15-49
- Eiko Jürgens*: Entwicklungen und Forschungen zur Orientierungsstufe, S. 51-85
- Hans-Günter Rolf*: Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Sekundarbereich, S. 87-112
- Günter Kutscha*: Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich, S. 113-155
- Karlheinz Fingerle*: Bilanzierung zur Umwelterziehung, S. 157-183
- Frank Achtenhagen*: Erträge und Aufgaben der Berufsbildungsforschung, S. 185-200
- Frank Strittmatter/Frank Dinter*: Stand und Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung, S. 201-217
- Klaus Klemm*: Ja, mach nur einen Plan, S. 219-227
- Peter Zedler*: Zur Bilanz des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungsplanung, S. 229-250

Band 11:

Horst Weishaupt: Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen. 1992

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung
2. Politisch-administrative und forschungspolitische Bedingungen der wissenschaftlichen Begleitung von Innovationen im Bildungswesen in den 70er Jahren
3. Rahmenbedingungen für die Durchführung von Begleituntersuchungen auf Bundesebene und in den Bundesländern
4. Ergebnisse der Befragungen zu Begleitforschungsprojekten
5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Folgerungen für die erziehungswissenschaftliche Forschung

Band 12:

Harm Paschen/Lothar Wigger (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. 1992

Inhaltsverzeichnis:

- Harm Paschen/Lothar Wigger*: Einleitung, S. 9-13
- Waldemar Schreckenberger*: Dogmatische Argumentationen im Recht, S. 17-44
- Thomas-Michael Seibert*: Über die Unverbesserlichkeit der Jurisprudenz, S. 45-58
- Carl Friedrich Gethmann*: Folgerichtigkeit vs. Triftigkeit. Zur formalpragmatischen Rekonstruktion argumentativer Schemata, S. 59-74
- Karl-Heinz Göttert*: Verbesserung des Argumentierens in Institutionen durch Argumentationsanalyse, S. 75-94
- Walther Kindt*: Organisationsformen des Argumentierens in natürlicher Sprache, S. 95-120

- Robert E. Fitzgibbons*: Die Verbesserung der pädagogischen Argumentation durch die Analyse der Argumentation, S. 123-140
- Harm Paschen*: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft, S. 141-153
- Dietrich Hoffmann*: Kritisches Argumentieren – oder kritische Erfassung der Wirklichkeit, S. 155-175
- Klaus Prange*: „Erfahrung“ als Argument, S. 179-190
- Fritz Osterwalder*: Kopf, Herz, Hand – Slogan oder Argument?, S. 191-219
- Peter Menck*: Klassikerzitate als Argumente – Eine Skizze, S. 221-231
- Lothar Wigger*: Wieviele Argumente gibt es in der Pädagogik?, S. 235-252
- Christine Mietz*: Pro und contra „kognitiver Frühförderung“ – Beispiel einer argumentativen Topik, S. 253-273
- Gabriele Neghabian*: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre?, S. 275-296
- Heinz-Elmar Tenorth/Klaus-Peter Horn*: Die unzugängliche Disziplin – Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft, S. 297-320
- Greta Morine-Dersheimer*: Das Analysieren von praktischen pädagogischen Argumenten zum Zweck der Argumentations- und Handlungsverbesserung, S. 323-339
- Frank-Olaf Radtke*: Wissen ohne Können – Die unerwarteten Folgen des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerbildung, S. 341-356
- Heinz-Elmar Tenorth*: Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalyse?, S. 357-375
- Alfred Schäfer*: Die Argumentationsanalyse und das Ziel einer disziplinierten praktischen Wissenschaft. Anmerkungen zu den grundlagentheoretischen Implikationen des methodischen Ansatzes Paschens, S. 377-391
- Band 13:**
- Dietrich Hoffmann/Alfred Langewand/Christian Niemeyer (Hrsg.)*: Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne. 1992; 2. Aufl. 1994
- Inhaltsverzeichnis:**
- Dietrich Hoffmann/Alfred Langewand/Christian Niemeyer*: Vorwort, S. 7-11
- Heinz-Elmar Tenorth*: Zäsuren der Moderne. Pädagogische Selbstbeschreibung und Kriterien der Analyse, S. 13-33
- Adalbert Rang*: Themen der Moderne – Themen der Pädagogik?, S. 35-51
- Dietrich Hoffmann*: Mythos und Ideologie des Begriffs „Moderne“ – im Lichte der pädagogischen Aufgaben, S. 53-70
- Pirkko Piikänen*: Fortschrittsglaube und Zukunftshoffnung in der Moderne – Herausforderungen für die Erziehung, S. 71-77
- Ulrich Herrmann*: Perfektibilität und Bildung: Funktion und Leistung von Kontingenzformeln der Anthropologie, Kulturkritik und Fortschrittsorientierungen in den reflexiven Selbstbegründungen der Pädagogik des 18. Jahrhundert, S. 79-100
- Jürgen Oelkers*: Wissenschaft und Wirklichkeit: Der pädagogische Diskurs in Deutschland am Ende des 19. Jahrhunderts, S. 101-124
- Bernhard Schwenk*: Paedagogia perennis?, S. 125-134
- Michael Winkler*: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart, S. 135-153
- Christian Niemeyer*: Der moderne Mensch und seine vormoderne Utopie: Zum Verhältnis von Autobiographie und literarischer Ausgestaltung bei Rousseau, dem Sozialpädagogen, S. 155-191
- Gerhard de Haan*: Über pädagogische Neuanfänge in der Moderne, S. 193-209
- Alfred Schäfer*: Rousseau – oder: Die „halbierte“ Moderne als pädagogischer Reflexionshorizont, S. 211-224
- Alfred Langewand*: Pädagogische Moderne? Überlegungen zur religionsphilosophischen Querele der klassischen deutschen Pädagogik, S. 225-244
- Reinhard Uhle*: Zum Bildungsverständnis in der Moderne und der Moderne-Kritik, S. 245-260
- Annette M. Stroß*: Ich-Identität – eine pädagogische Fiktion der Moderne?, S. 261-277
- Dietrich Hoffmann*: Der Verlust der „Verantwortung“ oder die Zerstörung einer ethischen pädagogischen Kategorie in der jüngeren Moderne, S. 279-302
- Alfred Schäfer*: Erziehung – Ende einer Illusion?, S. 303-312

Band 14:

Marc Depaepe: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. 1993

Inhaltsverzeichnis:

1. Das Erbe des 19. Jahrhunderts. Ein günstiges Klima für die experimentell-pädagogische Erforschung des Kindes
 2. Experimentelle Erforschung von Erziehung und Unterricht in der Zeit von 1890 bis 1940. Eine Übersicht
 3. Das Paradigma der angelsächsischen Child-study
 4. Das Paradigma der Pädadologie, hauptsächlich in Frankreich und Belgien
 5. Das Paradigma der westlichen experimentellen Pädagogik
 6. Das Paradigma der pädagogischen Psychologie, hauptsächlich in Deutschland und den Vereinigten Staaten
 7. Die gesellschaftliche Bedeutung der experimentellen Erforschung von Erziehung und Unterricht
- Allgemeine Schlußbetrachtung

Band 15:

Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. 1994

Inhaltsverzeichnis:

- Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger:** Vorwort, S. 7-9
- Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger:** Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft, S. 13-32
- Heinz-Elmar Tenorth:** Die Konstruktion pädagogischer Probleme – oder: Das Alltägliche an der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft, S. 35-46
- Annette M. Stroß:** Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung, S. 47-68
- Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer:** Der Sozialpädagogikbegriff im Zeitschriftendiskurs der Weimarer Epoche, S. 69-102
- Christian Lüders:** Verstreute Pädagogik – Ein Versuch, S. 103-127
- Bernd Zymek:** Systematik der Schulstatistik und Theorie der Schule in Deutschland, S. 129-140
- Michael Winkler:** Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker, S. 141-168
- Ludger Helm:** Wer gehört zum Korpus der Erziehungswissenschaft? Konzeptionelle Überlegungen und forschungspraktische Konsequenzen, S. 169-188
- Friedrich Rost:** Pädagogische Bibliographien, Thesauri und Register, S. 191-214
- Hans-Walter Leonhard:** Zur Ordnung des pädagogischen Wissens in Bibliotheken, S. 215-233
- Klaus-Peter Horn/Heinz-Elmar Tenorth/Ludger Helm:** Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 237-268
- Georg Wierichs:** Wissen von der Erziehung – inhaltsanalytisch untersucht. Perspektiven eines neuen Zugangs zur wissenschaftshistorischen Bilanzierung in der Erziehungswissenschaft, S. 269-294
- Peter Dudek:** Nationalsozialismus in der pädagogischen Publizistik. Eine Möglichkeit der Klassifikation des Wissens über die NS-Vergangenheit und ihre Grenzen, S. 295-318
- Lothar Wigger:** Probleme der Klassifikation pädagogischer Argumente, S. 319-337
- Matthias Bohlender:** Ordnen, Klassifizieren, Systematisieren. Überlegungen zur Praxis der Wissenschaft, S. 341-360
- Käte Meyer-Drawe:** Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit, S. 361-369
- Peter Vogel:** Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft, S. 371-387

Band 16:

Reinhard Uhle/Dietrich Hoffmann (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? 1994

Inhaltsverzeichnis:

- Reinhard Uhle/Dietrich Hoffmann:** Vorwort, S. 7-11
- Dietrich Hoffmann:** Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Unübersichtlichkeit der Erziehung, S. 13-31

- Dieter Lenzen*: Pädagogik – eine kultische Form der Inszenierung von Paradoxien? Vom paradoxen zum polydoxen Denken, S. 33-50
- Andreas von Prondczynsky*: Die Vielfalt des Allgemeinen. Methodologische Verarbeitungsprobleme von Pluralität in der „Philosophischen Pädagogik“ Eduard Sprangers, S. 51-81
- Reinhard Uhle*: Pluralismus als Autoritätsproblem der Moderne und die Lösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, S. 83-100
- Frank-Olaf Radtke*: Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 101-127
- Heike Ackermann*: Pluralismus als „Argument“ in der Lernzielsdiskussion. Zum Diskursverfahren in Robinsohns Curriculumtheorie, S. 129-147
- Jochen Kade*: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden Welt, S. 149-161
- Horst Dräger*: Selbstbehauptung und Anerkennung, S. 163-189
- Dietrich Hoffmann*: Pluralismus als Wissenschaftsprinzip oder wie man aus der Not eine Tugend macht, S. 191-200

Band 17:

Guido Pollak/Helmut Heid (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? 1994

Inhaltsverzeichnis:

- Helmut Heid/Guido Pollak*: Vorwort, S. 1-4
- Guido Pollak*: Krisen und Verluste – Defizite und Chancen. Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Kritischen Rationalismus mit Blick auf postmoderne Herausforderungen, S. 5-42
- Lutz-Michael Alisch*: Methodologische Entwicklungen in der modernen Erziehungswissenschaft: Das Ende des Deduktivismus, S. 43-76
- Gunther Eigler/Gerd Macke*: Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis. Ein Versuch, metatheoretische Spuren in einem Ausschnitt empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung aufzuspüren, S. 77-114
- Volker Gadenne*: Das Verstehen sozialer Situationen und die Struktur von Erklärungen, S. 115-132
- Helmut Heid*: Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher“ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma, S. 133-147
- Jürgen Diederich*: Wahrheit ade – alles umsonst?, S. 149-162
- Gerhard Zecha*: Von der empirischen Erziehungswissenschaft zur empirisch-normativen Erziehungswissenschaft, S. 163-189
- Herbert Keuth*: Werturteilsfreiheit und Wertungen zur Wissenschaft, S. 191-206
- Fritz Oser*: Behindert die Moral den Erfolg?, S. 207-226
- Klaus Beck*: Das Leib-Seele-Problem und die Erziehungswissenschaft. Ein Orientierungsversuch, S. 227-267
- Hermann Stier*: „Ganzheitlichkeits“postulate und Naturwissenschaft. Zum Verhältnis und zur Relevanz von naturwissenschaftlicher Naturerklärung und sinnlich-ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten von „Natur“, S. 269-308
- Ulrich O. Sievering*: Auf der Suche nach den theoretischen Grundlagen einer Erziehung zur offenen Gesellschaft. Die kritisch-methodische Einstellung als Verhaltensorientierung und Handlungsmaxime im Werk Karl Raimund Poppers, S. 309-354
- Helmut F. Spinner*: Popper als Erzieher? Fortschritte und Fehlentwicklungen des Kritischen Rationalismus: Von der Wissenschaftstheorie zur Politik und Pädagogik, S. 355-406
- Sigrid Metz-Göckel*: Zur Kritik der Geschlechterkategorien und Geschlechterbeziehungen in der Erziehungswissenschaft, S. 407-443
- Uta Enders-Dragässer*: Weibliche Erfahrung und weibliches Erkenntnisinteresse als ‚Störfall‘ und Herausforderung, S. 445-465

Band 18:

Alfons Backes-Haase: Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie. 1996

Inhaltsverzeichnis:

- A. Einleitung
- B. Der Wandel historiographischer Bezugshorizonte in der Historiographie pädagogischer Theorien
- C. Historiographie pädagogischer Theorien im systemtheoretischen Bezugshorizont
- D. Ergebnisse

Band 19:

Christian Niemeyer/Heiner Drerup/Jürgen Oelkers/Lorenz von Pogrell (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. 1998

Inhaltsverzeichnis:

Lorenz von Pogrell: Vorwort, S. 7-12

Christian Niemeyer: Nietzsche und die deutsche (Reform-)Pädagogik, S. 13-38

Timo Hoyer: Über 100 Jahre pädagogische Literatur zu Friedrich Nietzsche, S. 39-55

Andreas von Prondczynsky: Historische Konstruktionen: Zur Rezeption Nietzsches in „Geschichten der Pädagogik“, S. 56-79

Reinhard Uhle: Der Nietzsche-Kult in der Wahrnehmung philosophischer Pädagogik – das Beispiel Friedrich Paulsens, S. 80-95

Christian Niemeyer: Nietzsche als Jugendverführer, S. 96-119

Hans-Jochen Gamm: Friedrich Nietzsche und Walter Flex. Bildung im nationalistischen Gefälle, S. 120-131

Detlev Piecha: „Nietzsche und der Nationalsozialismus“. Zu Alfred Baeumlers Nietzsche-Rezeption, S. 132-194

Heiner Drerup: „Kein Umgang mit Nietzsche“ – Zur staatspädagogischen Auseinandersetzung mit einem ausgebürgerten Philosophen, S. 195-209

Jürgen Oelkers: Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines „Klassikers der Pädagogik“, S. 211-240

Edgar Weiß: Nietzsche und seine pädagogikhistorische Problematik. Theoretische und rezeptionsgeschichtliche Bemerkungen zu einer provokanten Bildungsreflexion, S. 241-279

Tobias Klass/Rainer Kokemohr: „Man muß noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können“ – Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluß an Nietzsches Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen, S. 280-324

Hans-Josef Wagner: Pragmatische Gedankenexperimente – Methodologische, bildungstheoretische und historisch-pädagogische Reflexionen im Werk Nietzsches, S. 325-337

Dieter-Jürgen Löwisch: Der freie Geist – Nietzsches Umwertung der Bildung für die Suche nach einer zeitgemäßen Bildungsvorstellung, S. 338-356

Edwin Keiner: Nietzsche im Internet, S. 357-369

Band 20:

Alfred Langewand/Andreas von Prondczynsky (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. 1999

Inhaltsverzeichnis:

Alfred Langewand/Andreas von Prondczynsky: Vorwort, S. 7

Alfred Langewand: Pädagogik und Erziehungswissenschaft – eine Jenenser Differenz um 1800, S. 9-32

Silvia Harrop: Die Rolle der Religionszugehörigkeit bei der Gründung und Entwicklung des höheren Bildungswesens in Liverpool im späten 19. Jahrhundert, S. 33-52

Theresa Richardson: Evangelischer Protestantismus, wissenschaftliche Philantrophie und die Universität von Chicago: Theologische Grundlagen der säkularen Sozialwissenschaften, S. 53-74

Andreas von Prondczynsky: Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933, S. 75-187

Heinz-Elmar Tenorth: Berliner Erziehungswissenschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Herrschende Lehre und politische Macht, S. 189-212

Dieterich Hoffmann: Die ‚Göttinger Schule‘ als Beispiel für die Entwicklung einer lokalen pädagogischen Wissenschaftskultur, S. 213-234

Ernst Cloer/Ralf Tappe: Ausgewählte Aspekte der Wissenschaftsentwicklung in der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg im Zeitraum 1945 bis 1963/64, S. 235-268

Christa Kersting: Zur Entwicklung der Pädagogik an der neugegründeten Universität Mainz (1946-1955), S. 269-298

Lothar Wigger: Erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre an der Reformuniversität Bielefeld, S. 299-314

Edwin Keiner: Konstruktionen des Lokalen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Rekonstruktion lokaler Wissenschaftskulturen der Erziehungswissenschaft, S. 315-342

Band 21:

Edwin Keiner: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. 1999

Inhaltsverzeichnis:

1. Wissenschaftsforschung (in) der Erziehungswissenschaft
2. Disziplin und Kommunikation – zum theoretischen Rahmen
3. Zur kommunikativen Struktur der Erziehungswissenschaften in Deutschland und Frankreich
4. Historische Sozialforschung und Inhaltsanalyse – die methodische Anlage der Untersuchung
5. Die kommunikative ‚Normalität‘ deutscher Erziehungswissenschaft
6. Kommunikative Bindungen: Erziehungswissenschaften im internationalen Vergleich: Deutschland – Frankreich – Großbritannien – USA

Schluß

Band 22:

Heiner Drerup/Edwin Keiner (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. 1999.

Inhaltsverzeichnis:

- Heiner Drerup/Edwin Keiner:** Einleitung, S. 7-10
- Heinrich Niehues-Pröbsting:** Wahrheiten fürs Volk – Popularisierung durch Rhetorik, S. 13-26
- Heiner Drerup:** Popularisierung wissenschaftlichen Wissens – Zur Kritik kanonisierter Sichtweisen, S. 27-50
- Edwin Keiner:** Erziehungswissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern. Methodologische Überlegungen zu Kennzeichen des Populären, S. 51-64
- Volker Kraft:** Über Schwierigkeiten der Pädagogik, nicht populär zu sein, S. 65-72
- Jürgen Oelkers:** Anspruch und Fallhöhe: Zum Verlust der „Hohen Werte“ in der Erziehung, S. 73-86
- Christiane Hofmann:** Trivialisierung psychologischer Konstrukte in pädagogischen Handlungsfeldern, S. 89-104
- Annegret Overbeck:** Schrift – Mündlichkeit – Bilderung. Zur Popularisierung von Textverstehen zwischen Hermeneutik, Pädagogik und Psychoanalyse, S. 105-124
- Oskar Stodiek:** Zwischen Popularität und Populismus. Zur Popularisierung von Medizin durch (Massen-)Medien, S. 125-144
- Christiane Hof:** Zur Konstruktion von Wissen im Popularisierungsprozeß. Historische Erkundigungen zur Volksbildung des 19. Jahrhunderts, S. 147-156
- Sigrid Nolda:** Popularisierung von Bildungswissen im Fernsehen, S. 157-180
- Rainer Brödel:** Wissenschaftspopularisierung als erwachsenenpädagogisches Problem, S. 181-192
- Sonja Häder:** Rituale, Rhetorik und Habitus als bürgerliche Ausdrucksformen. Analyse von Textbeispielen eines ostdeutschen Erziehungswissenschaftlers aus den Jahren 1946 bis 1958, S. 195-214
- Christian Niemeyer:** Volkserziehung und Popularisierung. Zum merkwürdigen Verhältnis von Freude und Zorn des Pädagogen gegenüber dem Populären am Beispiel Nietzsches und der Nietzsche-Rezeption, S. 215-230
- Wilfried Schubarth:** Zwischen Vermarktung und Aufklärung. „Jugend und Gewalt“ im Fokus von Medien, Wissenschaft und Praxis, S. 231-242
- Norbert Rath:** Von „Anlage-“ bis „Unternehmensphilosophie“. Zur Verwendung des Wortes Philosophie in Werbung und Zeitungssprache, S. 243-256

Anschrift des Verfassers: Dr. Klaus-Peter Horn, Universität Dortmund, Fachbereich 12, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund, E-mail: kphorn@fb12.uni-dortmund.de.

Lothar Wigger

Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin

Zusammenfassung

Die Kommission „Wissenschaftsforschung“ hat sich in den letzten Jahren intensiv der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin zugewendet. Drei Aspekte sind als Ergebnis besonders festzuhalten. Neben dem Forschungswissen der Disziplin und dem Wissen der pädagogischen Professionen zeigt sich ein erziehungswissenschaftliches Ausbildungswissen mit eigener Qualität und eigenen Funktionen. Ausbildungsaufgaben, die aus Professionsambitionen erwachsen sind, haben Rückwirkungen auf die Disziplinentwicklungen. Die Vielfalt und Heterogenität institutionalisierter erziehungswissenschaftlicher Ausbildung hat, zusammen mit anderen Faktoren, zu einer Diffusion des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungswissens geführt, die die Identität der Disziplin, auch als Referenz professionellen Selbstverständnisses, fraglich erscheinen lässt, und die zugleich zu einer neuen Diskussion über ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft angeregt hat.

Summary

Identity and Diffusion of Educational Science as a Training Discipline

The Commission “Social Studies of Science” has turned its focus toward Educational Science as a Training Discipline in the last few years. There are three aspects which signify particularly important results of this research. Besides the knowledge emerging from research and the knowledge which emerges from the pedagogical professions, there appears to be a component of knowledge in Educational Science which has emerged specifically due to training requirements and has its own functions and own quality. Training objectives which have been developed on account of the ambitions of becoming a profession affect, in turn, the development of the discipline itself. The multitude and heterogeneity of institutionalized educational training, amongst other factors, has led to a diffusion of knowledge related to this training, which calls the identity of the discipline as a whole and as a reference for professional self-identity into question, and has stimulated new debates on a core curriculum for Educational Science.

Die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung erweitert die tradierten Varianten wissenschaftlicher Selbstthematisierung und Selbstreflexion um eine mit empirischen und historischen Methoden arbeitende Forschung und Analyse der Disziplin. Sie diskutiert Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik nicht normativ, sondern beobachtet und beschreibt die Wirklichkeit der Disziplin und sucht sie theoretisch zu erfassen. In ihren Untersuchungen geht sie dabei „von der Praxis der Erziehungswissenschaft, nicht von ihrer Programmatik“ aus (TENORTH 1990, S. 16). H.-E. TENORTH hat im Hinblick auf einige mit quantifizie-

renden Methoden arbeitende Projekte der 1980er-Jahre provozierend von der „Vermessung der Erziehungswissenschaft“ gesprochen. Aber auch für andere Zweige der Wissenschaftsforschung, die andere Methoden verwenden, gilt, dass die Wissenschaftsforschung „nachprüfbar[n] Aufschluss“ darüber verspricht, „wie die Disziplin wirklich ist, über die wir uns immer neu in alternativen Bewertungen auseinandersetzen können“ (ebd., S. 23).

Zu den Themen der Wissenschaftsforschung gehört auch die Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt ihrer Ausbildungsleistungen. Die Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE hat sich in den letzten Jahren verstärkt mit der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin beschäftigt, auf den Tagungen „Erziehungswissenschaft: Die Disziplin und ihre Ausbildung“ (München 1995), „Erziehungswissenschaftliches Studieren“ (Vechta 1999) und „Das Verhältnis von universitärer Erziehungswissenschaft und außeruniversitärem erziehungswissenschaftlichem und/oder pädagogischem Wissen“ (Siegen 2000) sowie in Symposien, Foren und Arbeitsgruppen auf der Professionspolitischen Konferenz („Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“, „Disziplinäres Wissen und Professionalität“, „Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für Erziehungswissenschaft/Pädagogik“; Dortmund 1999). Im Folgenden sollen einige Prämissen und Befunde thesenartig vorgestellt und dabei auch ältere Untersuchungen berücksichtigt werden. Ich beschränke mich auf drei Aspekte: auf die Frage eines besonderen erziehungswissenschaftlichen Ausbildungswissens, auf die Relation von Ausbildungsaufgaben und Disziplinentwicklung und auf Befunde zur Heterogenität erziehungswissenschaftlichen Ausbildungswissens.

1 Ausbildungswissen zwischen Disziplin- und Professionswissen

Im Hinblick auf die Bildungsreform der 1960er-/1970er-Jahre und den quantitativen Ausbau des Bildungswesens, die damit einhergehende Expansion und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die sozialwissenschaftliche Wende und die Konjunkturen von Theorien hat H.-G. HERRLITZ mit seiner Göttinger Forschergruppe die „Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft“ an 20 ausgewählten bundesdeutschen Hochschulen (den 16 alten Universitäten und je einer Technischen Universität, einer Pädagogischen Hochschule, einer Gesamthochschule und einer neugegründeten Universität) im Zeitraum von 1945-1990 untersucht (HAUENSCHILD u.a. 1993). Die Göttinger Forschergruppe fragte nach den allgemeinen und nach lokalen Bedingungen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung wie auch nach den Zusammenhängen des Lehrangebots mit Entwicklungen des erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurses. Zu den Prämissen dieser Untersuchung gehört u.a. die Isolierbarkeit einer sog. „erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt“. Die Lehrgestalt wird als Spiegel des disziplinären Wandels und disziplinärer Probleme interpretiert (vgl. HERRLITZ 1988, 1996a, 1996b, 1998, 1999). Zu den Ergebnissen gehört die Bestätigung der Ausgangsvermutung. Neben den Nachweisen historischer und institutioneller Bedingtheiten – also der Bedingtheit von Expansion und Differenzierung des Lehrangebots und der Ausbildung durch den Ausbau der Hochschulen, die Integration der Pädagogischen Hochschulen, die Einführung und Abschaffung von Studiengängen (und weniger durch die Änderungen von Prüfungs- und Studienordnungen) – wird auch die Eigendynamik der erziehungswissenschaftlichen Lehre deutlich, nämlich „ein hohes Maß an Kontinuität“ (HAUENSCHILD u.a. 1993, S. 88), ja sogar eine Traditionsbindung

bzw. „Traditionsverhaftung“ (HAUENSCHILD 1997, S. 787). So hat es z.B. den „Traditionsbruch“, wie ihn TENORTH durch eine Zitationsanalyse der „Zeitschrift für Pädagogik“ für den Theoriediskurs Ende der 1960er-Jahre hat nachweisen können (TENORTH 1986, S. 50), in dieser Ausprägung in der erziehungswissenschaftlichen Lehre insgesamt nicht gegeben, auch wenn Reformuniversitäten ein anderes, eher sozialwissenschaftlich-empirisches Profil zeigen (vgl. WIGGER 1999a; WIGGER/HENKEL 2000).

Das Ausbildungswissen zeigt also eine eigene Qualität, so dass systematisch nicht nur zwischen dem Forschungswissen der Disziplin einerseits und dem Professionswissen andererseits zu differenzieren ist. Das Ausbildungswissen tritt als „eine spezifische Sonderform zwischen disziplinäres und professionelles Wissen“ (HORN/LÜDERS 1997, S. 762), ihm obliegt die Vermittlung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und ihren Resultaten und den Imperativen der Bewältigung berufspraktischer Aufgaben. Unter der Prämisse, „dass Disziplin und Profession je eigene Logiken aufweisen, stellt sich allerdings die spezielle Frage, wie beide Wissensbereiche aufeinander bezogen und die Relationen zwischen ihnen gestaltet werden können“ (ebd., S. 761f.). Und neben dieser praktischen Aufgabe der Transformation sind die Fragen nach den Wirkungen und Funktionen der Vermittlungen, nach ihren Formen und Inhalten historisch, empirisch und vergleichend theoretisch zu klären. „Form und Gestalt, Zustandekommen und Funktion dieses Ausbildungswissens jedoch sind im alltäglichen Hochschulbetrieb weitgehend ungeklärt und als Gegenstände der Forschung weitgehend unbekannt“ (ebd., S. 762).

2 Ausbildungswissen und Disziplinentwicklung

Im Hinblick auf den Ende der 1960er-Jahre eingeführten Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und den sozialpädagogischen Theoriediskurs ist C. LÜDERS in seiner Arbeit „Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik“ der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Herausbildung von Studiengängen für die Disziplinentwicklung hat und wie Studiengänge die Gestalt der Disziplin formen. Seine pointierte These lautet, „daß mit der Etablierung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft eine spezifische Programmatik bezüglich der Relationierung von ‚Wissenschaft‘ und ‚Praxis‘ institutionalisiert wurde, die für die weitere Entwicklung der akademischen Sozialpädagogik inhaltlich und strukturell prägend wurde. (...) Sozialpädagogik wurde gleichsam eine ‚Ausbildungswissenschaft‘, so daß weite Teile ihrer Theoriedebatten in ihren Inhalten, Verläufen, Ungleichzeitigkeiten und Blockaden nur im Kontext dieses Rahmens verständlich werden“ (LÜDERS 1989, S. 41). Es ist immer noch empirisch zu untersuchen und zu diskutieren, ob LÜDERS' Befunde über die Sozialpädagogik hinaus verallgemeinerbar sind und auch für andere Teildisziplinen und für die Erziehungswissenschaft als Ganzes gelten.

LÜDERS' Untersuchung relativiert also die wissenschaftstheoretische Prämisse und Gewissheit, dass wissenschaftliche Disziplinen sich durch ihre Ausbildungen – als Versorgung der Forschung mit Nachwuchs – reproduzieren, durch den Befund, dass die mit professionellen Ambitionen verknüpfte Einführung von Studiengängen „auch Funktionen der disziplinären Entwicklungshilfe“ (HORN/LÜDERS 1997, S. 760) übernehmen kann, dass zumindest mit Rückwirkungen zu rechnen ist. Zugleich verweist sie mit ihrer These einer Prägung einer Disziplin durch ihre Ausbildung auf ein in weiten Teilen unbearbeitetes Forschungs-

feld, nämlich „sich mit der Ausbildung unter einer wissenschaftstheoretischen bzw. wissenschaftssoziologischen Perspektive empirisch zu befassen“ (ebd., S. 761). Für die Erziehungswissenschaft mit ihrer Vielzahl von Studiengängen (vgl. RAUSCHENBACH/ZÜCHNER 2000) ist die Frage nach den Rückwirkungen und Folgen für die Disziplin besonders brisant (vgl. WIGGER 1999b), umso wichtiger ist die empirisch gestützte Aufklärung.

3 Diffusion des Ausbildungswissens

Die Themen der Wissenschaftsforschung in diesem angesprochenen Forschungsfeld reichen dabei von einer Bestandsaufnahme von allgemeinen, lokalen und disziplinvergleichenden Strukturdaten wie z.B. Standorte der Ausbildung, Studierenden- und Absolventenzahlen, Personal und Ausstattung, Lehr- und Prüfungsbelastungen (vgl. OTTO u.a. 2000) über spezifische Fragen danach, „was Studierende der Pädagogik lesen“, „welche Medien der Information und Wissensaneignung Studierende nutzen“ oder „welche Bedeutung Studierende ihrem Studium für ihren Beruf zumessen“, bis zur vergleichenden Analyse von Studienordnungen und Einführungsbänden, von Wissensbeständen in unterschiedlichen Ausbildungsabschnitten und von curricularen Reformkonzepten.

Der Focus der Untersuchungen der Kommission Wissenschaftsforschung ist die Frage nach der Identität der Disziplin in der Pluralität ihrer theoretischen Angebote und in der Diffusion ihrer Vermittlung, Rezeption und Verwendung. Kann man angesichts der Vielfalt und Heterogenität der Prüfungsordnungen, der Spannweite ihrer Auslegungen und Umsetzungen in den Lehrangeboten, den jeweiligen, sehr unterschiedlichen lokalen institutionellen Gegebenheiten von Lehre und Studium davon sprechen, dass Lehrer der verschiedenen Schultypen und -stufen der einzelnen Bundesländer, Sozialpädagogen und Erwachsenenbildner, Museumspädagogen und Vorschulpädagogen sich in ihrem Studium – neben aller Spezialisierung und allen individuellen Akzentuierung – auch ein gemeinsames erziehungswissenschaftliches Wissen angeeignet haben, dass sie auch mit einem gemeinsamen Wissensangebot konfrontiert wurden und darüber eine gemeinsame erziehungswissenschaftliche Identität ausgebildet haben? P. VOGELs einmal nebenbei geäußerte Behauptung, dass die „Schnittmenge des gemeinsamen Wissens“, also Einzelkenntnisse, Theoriewissen, Problembewusstsein, Begriffe oder Methoden, von Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge aus verschiedenen Studienorten „tendenziell Richtung Null“ gehe (VOGEL 1994, S. 380), fasst prägnant das Ergebnis der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zusammen und findet durch die empirischen Befunde reichliche Bestätigung.

Analysen von Lehrbüchern und Einführungen in die Pädagogik zeigen z.B. durchaus Gemeinsamkeiten bei den thematisierten Grundbegriffen, Fragestellungen und referierten Theorien (vgl. WIGGER 1997a). Es lässt sich ein „Kanon“ der Disziplin in der „Schnittmenge“ dieser Lehrbücher, die in das Studium der Erziehungswissenschaft einführen und einen Überblick zu geben beanspruchen, erkennen (HORN 1996, 1998). Aber die Spezialisierungen und individuellen Schwerpunktsetzungen jenseits des Gemeinsamen, d.h. auch die Auslassungen und die Differenzen im jeweils definierten Bestand eines „Minimalwissens“, sind selbst bei diesen Büchern so ausgeprägt, dass von einem Kanon im Grunde nicht die Rede sein kann.

Auch aufgrund von empirischen Untersuchungen zu Lektüre und Leseverhalten (vgl. WIGGER 1997b, 2000; KEINER 2000) kann man nicht von Übereinstimmungen im Ausbil-

dungswissen von Studierenden der Erziehungswissenschaft sprechen. In Lektüre und Leseverhalten spiegeln sich eher die Differenzen der Studiengänge und das weite Feld spezialisierter Lehrveranstaltungen und individueller Leseinteressen, aber kein gemeinsamer Focus des erziehungswissenschaftlichen Studierens, keine gemeinsamen theoretischen Referenzen in der Aneignung und Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen. Die empirischen Befunde bestätigen damit einerseits die ganze Spannweite sowohl von Entsprechungen wie von (z.T. erheblichen) Differenzen zwischen Prüfungsanforderungen und Prüfungswissen, zwischen Ausbildungserwartungen und studentischem Verhalten, andererseits die fehlende gemeinsame Basis von Theorien bzw. theoretischen Referenzen für Erwerb und Ausprägung einer erziehungswissenschaftlichen Identität. Diese Ergebnisse kann man als Hinweise auf Probleme von Studierenden mit der erziehungswissenschaftlichen Wissensbasis interpretieren, auch als Hinweise auf Probleme erziehungswissenschaftlicher Lehre und Ausbildung, aber wenig untersucht und insofern nur ungesichert zu beantworten ist die Frage, was die Studierenden im Studium sich aneignen und wie bedeutsam die akademischen Bildungsprozesse für den Erwerb pädagogischer Kompetenzen sind.

Die Thematisierung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft durch die Wissenschaftsforschung und die Diskussion unterschiedlicher Modelle zur Reform des erziehungswissenschaftlichen Studiums (vgl. JAHN 2000; KOLLER 2000; LANGE 2000; VOGEL 2000) erfolgen vor diesem Hintergrund dann schließlich unter der Frage, ob und wie es Reformkonzepten gelingt, in unterschiedlichen Studiengängen und unter den Voraussetzungen der Freiheit von Forschung, Lehre und Studium, der Offenheit von Erkenntnis- und Forschungsprozessen sowie der theoretischen und methodischen Pluralität ein hohes Niveau wissenschaftlicher Ausbildung zu sichern, die Ausbildung einer erziehungswissenschaftlichen Identität zu ermöglichen und zugleich ein eigenes Profil der Disziplin zu verdeutlichen und weiterzuentwickeln (vgl. HORN 1999; VON PRONDCZYNSKY 1999; HEYTING 2000; WIGGER/HORN 2001). Die Beschreibung und Analyse des studentischen Lese-, Lern- und Studienverhaltens, der Heterogenität der Studiengänge wie des angeeigneten Wissens, der Beliebigkeit der Lehrangebote und der Lehrbücher sind leicht als Klagen zu verstehen, aber die Interpretationen und Konsequenzen sind durch die empirischen Daten nicht präjudiziert. Die Defizite, die Mitglieder der Kommission diagnostizieren, und die konzeptionellen Konsequenzen, die sie aus den Befunden und den argumentativen Abwägungen ziehen, sind somit auch weit gespannt: Sie reichen von der Kritik der Beliebigkeit und Zufälligkeit und einem Liebäugeln mit kanonisierten Studienteilen (vgl. VOGEL 2000) über die Forderung und die Suche nach konsensuellen Verständigungen über Kernbestände disziplinären Wissens, das in der Ausbildung zu vermitteln sei (vgl. WIGGER/ HORN 2001), bis zur grundsätzlichen Skepsis gegenüber solchen Regelungen überhaupt (vgl. HOFFMANN 2000) oder auch einer positiven Beurteilung der inhaltlichen und organisatorischen Diffusität und Regellosigkeit als berufsfunktionale „Einübung in den reflexiven und kompetenten Umgang mit Ungewissheiten“ (KEINER u.a. 1997, S. 803).

Aber bemerkenswerter als die breite Streuung der praktischen Konsequenzen und Reformvorschläge, die die Differenz von Wissensformen (vgl. TENORTH 1984; VOGEL 1986) bestätigt, sind die Lücken der Forschung. Wir wissen zu wenig z.B. über die Aneignung von Wissen in Studium, Berufsausbildung und Weiterbildung oder auch über die Transformation von Wissen aus heterogenen Kontexten.

Geht man davon aus, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft das Allgemeine der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und pädagogischen Professionen thematisiert und nach deren Identität und Zusammenhang fragt, so trägt die Wissenschaftsfor-

schaft mit ihren historischen, empirischen und vergleichenden Befunden zur Selbstaufklärung des Faches bei und liefert so eine methodisch gesicherte Grundlage für die (durch die empirische Forschung nicht ersetzte und überflüssige) argumentative Auseinandersetzung um ein angemessenes Selbstbild und realistische Konzeptionen, z.B. der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung.

Literatur

- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B. (1993): Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 (LEWERZ). – Göttingen.
- HAUENSCHILD, H. (1997): Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg., H. 5, S. 771-789.
- HERRLITZ, H.-G. (1988): Die Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1945 im Ost-West-Vergleich. In: *Die deutsche Schule*, 80. Jg., H. 1, S. 4-18.
- HERRLITZ, H.-G. (1996a): Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt. Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46 - 1989. In: LESCHINSKY, A. (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* – Weinheim, S. 265-282.
- HERRLITZ, H.-G. (1996b): Schultheorie als Lehrgegenstand. Ein kleiner Datenstrauß für Th. WILHELM zum 90. Geburtstag. In: *Die Deutsche Schule*, 88. Jg., H. 2, S. 148-155.
- HERRLITZ, H.-G. (1998): Daten und Überlegungen zur Lage der Historischen Erziehungswissenschaft. In: HOFFMANN, D./NEUMANN, K. (Hrsg.): *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin.* – Weinheim, S. 65-78.
- HERRLITZ, H.-G. (1999): Gibt es eine Steuerung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots durch Prüfungs- und Studienordnungen? In: POLLAK, G./PRIM, R. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von H. HEID.* – Weinheim, S. 191-205.
- HEYTING, F. (2000): Evaluation der Studienprogramme und Evaluation eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Niederlande. In: WIGGER, L. (Hrsg.): *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.* – Vechta, S. 30-39.
- HOFFMANN, D. (2000): Warum auch die Einigung auf ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ keine Besserung des „Erziehungswissenschaftlichen Studiums“ verspricht. In: WIGGER, L. (Hrsg.): *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.* – Vechta, S. 40-51.
- HORN, K.-P. (1996): Pluralität als System, Schnittmenge statt Kanon. Ein Überblick über neuere Lehrbücher der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 19. Jg., H. 31/32, S. 107-118.
- HORN, K.-P. (1998): Neuere Einführungen in die Pädagogik/Erziehungswissenschaft. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 21. Jg., H. 37, S. 19-39.
- HORN, K.-P. (1999): Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Jg., H. 5, S. 749-758.
- HORN, K.-P./LÜDERS, C. (1997): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg., H. 3, S. 759-770.
- JAHN, H. (2000): Kerncurriculum in Bachelor- und Masterstudiengängen - Das Beispiel des Erfurter Baccalaureusstudienganges Erziehungswissenschaft. In: WIGGER, L. (Hrsg.): *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.* – Vechta, S. 60-71.
- KEINER, E./KROSCHER, M./MOHR, H./MOHR, R. (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg., H. 5, S. 803-825.
- KEINER, E. (2000): Leben, Lernen, Lesen - Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden. In: WIGGER, L. (Hrsg.): *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.* – Vechta, S. 7-20.
- KOLLER, H.-C. (2000): Überlegungen zur Einführung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. In: WIGGER, L. (Hrsg.): *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.* – Vechta, S. 72-77.

- LANGE, U. (2000): Die „Studienbücher Erziehungswissenschaft“ – Ein Beitrag für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. – Vechta, S. 89-111.
- LÜDERS, C. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. – Weinheim.
- OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. – Opladen.
- PRONDCZYNSKY, A. VON (1999): Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA - Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., H. 5, S. 759-767.
- RAUSCHENBACH, T./ZÜCHNER, I. (2000): Standorte und Studiengänge. In: OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. – Opladen, S. 25-32.
- TENORTH, H.-E. (1984): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., H. 1, S. 49-68.
- TENORTH, H.-E. (1986): Transformationen der Pädagogik - 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: FATKE, R. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Gesamtregister Jahrgang 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. – Weinheim. Zeitschrift für Pädagogik, 20. Beiheft, S. 21-85.
- TENORTH, H.-E. (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., H. 1, S. 15-27.
- VOGEL, P. (1986): Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 62. Jg., H. 4, S. 472-486.
- VOGEL, P. (1994): Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 371-387.
- VOGEL, P. (2000): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. – Vechta, S. 78-88.
- WIGGER, L. (1997a): Wie ist systematische Pädagogik heute möglich? (Unveröffentlichte Antrittsvorlesung an der Universität Bielefeld vom 13.12.1997). – Bielefeld.
- WIGGER, L. (1997b): Was haben Pädagogik-Studenten gelesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., H. 5, S. 791-802.
- WIGGER, L. (1999a): Erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre an der Reformuniversität Bielefeld. In: PRONDCZYNSKY, A. v./LANGEWAND, A. v. (Hrsg.). Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 299-314.
- WIGGER, L. (1999b): Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., H. 5, S. 741-748.
- WIGGER, L. (2000): Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden der Hochschule Vechta. In: WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. – Vechta, S. 21-29.
- WIGGER, L./HENKEL, C. (2000): Differenzierung der Erziehungswissenschaft. Zur Entwicklung ihrer Lehrgestalt an der Reformuniversität Bielefeld. In: Die Deutsche Schule. 6. Beiheft, S. 203-225.
- WIGGER, L./HORN, K.-P. (2001): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: OTTO, H.-U./RAUSCHENBACH, T./VOGEL, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, Bd. 2). – Opladen (Im Erscheinen).

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Lothar Wigger, Universität Dortmund, FB 12: Erziehungswissenschaft und Soziologie, 44221 Dortmund, E-mail: lwigger@fb12.uni-dortmund.de

Andreas von Prondczynsky

Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin

Zusammenfassung

Mit den Methoden empirischer Wissenschaftsforschung beobachtet sich die Erziehungswissenschaft erst seit gut zehn Jahren selbst. Dabei begreift Wissenschaftsforschung die Disziplin als ein komplexes Kommunikationssystem, in dem sich auf eigentümliche Weise das Fach wie auch die Strukturen der Erzeugung disziplinären Wissens reproduzieren. Am Beispiel der Etablierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem und ihrer besonderen Binnendifferenzierung werden Fragen und Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung diskutiert. Im Zentrum steht dabei der Wandel der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Es werden Desiderate benannt, die eine künftige Wissenschaftsforschung aufgreifen müssten, um Aufgaben und Funktionen besser verstehen zu können, die die Allgemeine Erziehungswissenschaft für die Gesamtdisziplin auch heute noch (und wieder) systematisch erfüllt.

Summary

Institutionalization and Differentiation in Educational Science as a Research Discipline

For the last decade Educational Science has been observing itself with the help of empirical social science research. Research in the field of Social Studies of Science understands a discipline as a complex system of communication, inside of which the subject and the structures for the generation of disciplinary knowledge reproduce themselves. Questions and research results from empirical research in this field will be discussed in relation to the example of the establishment of Educational Sciences in the scientific system and its particular internal differentiation. Central to the discussion is the development of General Education Theory. Suggestions will be made as to what future research must focus on, if it is to understand the tasks and functions which General Education Theory still fulfils for the whole discipline of Educational Science.

1 Einleitung

Zwar lässt sich, wie man dem Beitrag von HORN (in diesem Band) entnehmen kann, die Geschichte der Kommission „Wissenschaftsforschung“ in der DGfE in das Jahr 1977 zurück verfolgen.¹ Doch an den Themen der frühen Kolloquien und der späteren Tagungen ist eines unschwer abzulesen: Im Sinne *empirischer Wissenschaftsforschung* hat die Kommission ihre Arbeit erst Ende der 1980er-Jahre, genauer im Rahmen zweier Tagungen 1988, aufgenommen. Diese Tagungen widmeten sich zum einen dem Thema der „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“, zum anderen der Frage, ob sich die „Pädagogik auf dem Wege zu einer normalen Wissenschaft“ befände.

Auf der zweiten Tagung im Herbst 1988 wurden erstmals „Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung“ über die Erziehungswissenschaft vorgestellt und diskutiert. Konzeptionell und methodisch neu war die Orientierung an dem aus der Wissenschaftssoziologie importierten Modell der *Wissenschaftsindikatoren*, das WEINGART/WINTERHAGER (1984) zur „Vermessung der Forschung“ vorgelegt hatten (vgl. auch WEINGART u.a. 1991).

Programmatisch und provokativ hat dann TENORTH das Modell der *Input-, Output- und Strukturindikatoren* empirischer Wissenschaftsforschung auf die „Vermessung der Erziehungswissenschaft“ übertragen (TENORTH 1990). Seitdem erst – also seit etwa einem Jahrzehnt – lässt sich ein Aufgabenverständnis disziplinärer Selbstbeobachtung in der Erziehungswissenschaft registrieren, das nicht mehr nur nach Kriterien philosophischer und wissenschaftstheoretischer Reflexion verfährt, sondern auch die Standards empirischer Wissenschaftsforschung nutzt. Im Fokus der Disziplinvermessung steht dann Erziehungswissenschaft vor allem im Hinblick auf ihre „soziale Geltung“ und ihre Gestalt als „Kommunikationssystem“. Ihre Fragen richtet die Wissenschaftsforschung weiterhin an die Formen, in denen die „Reproduktion des Faches“ stattfindet und an die „Strukturen“, in denen pädagogisches Wissen produziert wird (TENORTH 1990, S. 23f.).

Seit Ende der 1980er-, Anfang der 1990er-Jahre ist im Rahmen der Wissenschaftsforschung eine Reihe empirischer Untersuchungen vorgelegt worden, die sich der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf

- ihre Etablierung im Wissenschaftssystem,
- die Prozesse der Ausdifferenzierung und der Binnendifferenzierung,
- die infrastrukturellen, personellen und finanziellen Bedingungen,
- die lokalen Formierungen und schließlich auch
- die Forschungspraxis unter den Aspekten der Drittmittel, der Publikationen und der Nachwuchsqualifizierung

zugewendet haben.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird zuerst kurz auf die Etablierung im Wissenschaftssystem Bezug genommen (2), um dann in einem zweiten Schritt etwas ausführlicher auf die m.E. für die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt stehende disziplinäre Binnendifferenzierung einzugehen (3). Die weiteren Fragen der infrastrukturellen, personellen und finanziellen Bedingungen, der lokalen Formierungen sowie der Forschungspraxis werden schließlich im Horizont der Gesamtdisziplin auf die Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft fokussiert, um hier auch Desiderate der auf sie zu richtenden empirischen Wissenschaftsforschung benennen zu können (4).

War das Ausgangsinteresse der an die Disziplin herangetragenen Wissenschaftsforschung die Beantwortung der Frage gewesen, ob die Erziehungswissenschaft seit ihrer Erstinstitutionalisierung in der Weimarer Republik im Blick auf andere Disziplinen während der vergangenen 30 bis 40 Jahre eine vergleichbare *Normalitätsentwicklung* genommen habe, so gibt es nach der gegenwärtigen Befundlage der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung darauf keine unzweifelhaft eindeutigen, sondern nur eine Reihe ambivalenter Antworten.

2 Etablierung im Wissenschaftssystem

Es kann nach den Daten, die vor allem BAUMERT/ROEDER im Rahmen ihrer Erhebungen zur Verfügung gestellt haben (BAUMERT/ROEDER 1990a, 1990b, 1990c, 1994), kein Zweifel daran bestehen, dass die Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem fest verankert ist. Danach hat die Expansion der Erziehungswissenschaft in den 1960er- und 1970er-Jahren gleichzeitig zu einem *Institutionalisierungsschub* und zu einer *verstärkten Binnendifferenzierung in Subdisziplinen* geführt.

Die 1960 ausgesprochene Empfehlung des Wissenschaftsrates zur Besetzung des Faches mit Doppelprofessuren, die sukzessive Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten (bzw. die Gründung von Gesamthochschulen), die Ausweitung der Lehrerbildung und schließlich die Einrichtung des Diplomstudiengangs müssen als die maßgeblichen bildungs- und professionspolitischen Impulse betrachtet werden, die dazu geführt haben, dass die Disziplin – wie auch der kürzlich vorgelegte „Datenreport Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000) zeigt – heute in Lehramts-, Magister- und Diplomstudiengängen an 76 Hochschulen der Bundesrepublik vertreten ist (vgl. RAUSCHENBACH/ZÜCHNER 2000, S. 31, Tab. 1.3). Berücksichtigt man nur die Hauptfachstudiengänge (Diplom und Magister) sowie die Sekundarstufe II, dann nimmt die Erziehungswissenschaft nach den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, der Humanmedizin und der Germanistik den fünften Rang bei den Studierenden aller Studienbereiche ein. Von geringfügigen zeitweisen Rückgängen 1980, 1988 und 1998 abgesehen, sind die Studierendenzahlen in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen zwischen 1974 und 1998 von rd. 18.000 auf 52.000 gestiegen.

Andererseits ist nach dem „Datenreport“ (OTTO u.a. 2000) – in dem nach Berechnungsweise des Statistischen Bundesamtes bis 1989 in den Professorenbestand das gesamte Personal der Pädagogischen Hochschulen eingerechnet wurde – die Zahl der Professuren für Erziehungswissenschaft von 1980 1.749 auf 1998 908 trotz des Einbezugs der Neuen Bundesländer in die Statistik ab 1992 drastisch gesunken. Da für 1980 nach BAUMERT/ROEDER aber nur von 1.100 Erziehungswissenschaftsprofessuren ohne Pädagogische Hochschulen auszugehen sei (vgl. BAUMERT/ROEDER 1990c, S. 76), würde sich die Reduktion relativieren. Unter Gesichtspunkten der *Expansion* markanter ist dann vielmehr der Zeitraum zwischen 1966 und 1980: In diesem wächst die Zahl der Professuren von 196, wovon allein 144 an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt waren, auf die erwähnten 1.100. Zum Vergleich ein Blick zu benachbarten Disziplinen. In der Psychologie stieg die Zahl der Professuren von 1980 319 auf 1998 517, in den Politik- und Sozialwissenschaften war im gleichen Zeitraum ein Anstieg von 604 auf 734 Professuren festzustellen.

Wenn man die Etablierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem u.a. an den Professorenzahlen festmacht, dann muss man auf der Grundlage der Daten aus der empirischen Wissenschaftsforschung Zweifel haben, in welche Richtung die Frage nach der *Normalität der Disziplin* zu beantworten ist. BAUMERT/ROEDER zufolge lässt sich eine *Erfolgsgeschichte* zumindest bis 1987 schreiben; nach RAUSCHENBACH/CHRIST (1994) und dem „Datenreport“ (OTTO u.a. 2000) aber wäre die Entwicklung seit 1980 eine *Geschichte des Verlusts*: Die Disziplin musste danach zwischen 1980 und 1998 die Halbierung ihres Bestandes an Professuren hinnehmen. Gleichwohl muss man sehen, dass die Erziehungswissenschaft im Vergleich mit ihren Nachbardisziplinen auch dann noch die Spitzenposition bei den Professuren hält.

3 Binnendifferenzierung der Disziplin

Im Blick nach innen ist gewiss als das markanteste Merkmal der Disziplinentwicklung die Tatsache ihrer *Binnendifferenzierung* hervorgehoben worden. Zu deren Aufklärung haben vor allem die Arbeiten von MACKE über die Herausbildung von Subdisziplinen beigetragen (MACKE 1990, 1992, 1994)². Seine Datenbasis besteht im Corpus von 4.500 Qualifikationsschriften – Dissertationen und Habilitationsarbeiten –, die von 1945 bis 1990 in der Disziplin geschrieben worden sind. Aus der Verteilung dieser Arbeiten auf die Teildisziplinen wurden von MACKE weitreichende – wie ich meine: auch irreführende – Schlüsse gezogen. Sie verleiteten in der Folge zu Diskussionen über das Verschwinden bzw. den Funktionsverlust der „Allgemeinen Pädagogik“, die das strukturell-disziplinäre Substrat eines sich ausdifferenzierenden Faches gänzlich aus dem Blick verloren haben.

Meines Erachtens deuten nämlich die Konsequenzen, die MACKE aus seinen Daten gezogen hat, auf die Spätfolgen eines weder in der Disziplin noch in der Kommission Wissenschaftsforschung hinreichend systematisch bearbeiteten Auseinanderfallens wissenschaftstheoretischer, wissenschaftsgeschichtlicher und wissenschaftssoziologischer Reflexionsformen hin. In MACKES Konstatieren einer „Auflösung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. eine[r] Abwanderung des Allgemeinen in die spezialisierten Teildisziplinen“ einerseits und in der Feststellung, dass Allgemeine Pädagogik kein „integrierender Kern der Disziplin“ mehr sein könne (MACKE 1994, S. 65f.), andererseits, werden nicht nur zwei strikt zu unterscheidende Argumente sorglos vermischt, sondern diese Interpretationen folgen auch keineswegs zwingend aus seinen eigenen Daten.

Wenn man nämlich bis 1966/69 von einer teildisziplinären Binnendifferenzierung der Pädagogik/Erziehungswissenschaft noch gar nicht sprechen kann, dann überraschen auch die Anteile der Allgemeinen Pädagogik an der Gesamtzahl aller Qualifikationsarbeiten von 1945-1959 (57.4%) und von 1960-1969 (46.1%) nicht. Ebenso wenig verwundert dann aber, nachdem seit den frühen 1970er-Jahren in Diplomstudiengängen identifizierbare professionsorientierte Zugänge zu pädagogischen Praxisfeldern eröffnet worden sind, dass die Anteile der Allgemeinen Pädagogik an den Qualifikationsarbeiten zwischen 1970 und 1979 auf 28.4% und zwischen 1980 und 1990 auf 24.8% zurückgegangen sind. Dieser Rückgang ist für eine sich binnendifferenzierende Disziplin erwartbar gewesen, und es hätte eher irritieren müssen, wenn trotz Einrichtung von Diplomstudiengängen die Anteile der Allgemeinen Pädagogik an der Qualifikationsarbeiten gleich geblieben bzw. nur geringfügiger gesunken wären.

Bei aller Unbestreitbarkeit des Erkenntnisgewinns, den die Studien von MACKE für unser Wissen über die Entwicklung der Disziplin erbracht haben, muss dann aber doch erstaunen, dass im Vergleich der Teildisziplinen ausschließlich der Funktionsverlust der Allgemeinen Pädagogik als herausragendes Merkmal der Disziplinentwicklung diskutiert worden ist, und damit vollkommen aus dem Blick geraten musste, dass immerhin auch noch zwischen 1980 und 1990 jede vierte Qualifikationsarbeit in der Allgemeinen Pädagogik vorgelegt worden ist. Nimmt man die Vergleichende Erziehungswissenschaft hinzu, dann kann man feststellen, dass 1/3 aller Qualifikationsarbeiten auch zwischen 1980 und 1990 noch in Teildisziplinen angefertigt worden sind, denen kein komplementäres pädagogisches Professionsfeld entspricht. Über die Bedeutung dieses Datums ist m.W. nicht diskutiert worden. Zwar reduziert sich der Anteil der Allgemeinen Pädagogik an allen Qualifikationsarbeiten im Untersuchungszeitraum unübersehbar um mehr als die Hälfte von 57.4% auf 24.8%; aber zugleich gibt es auch keine andere Teildisziplin, in der

zwischen 1980 und 1990 mehr Qualifikationsarbeiten vorgelegt worden sind als in der Allgemeinen Pädagogik. Und schließlich: Zwischen 1970 und 1990 entstanden 75% aller Qualifikationsarbeiten, die im gesamten Zeitraum 1945 bis 1990 in der Allgemeinen Pädagogik überhaupt abgeschlossen werden.

Kurzum: das erklärungsbedürftige Faktum der Befunde über die Allgemeine Pädagogik scheint mir *nicht ihr Funktionsverlust*, sondern viel eher der Sachverhalt einer nach wie vor erstaunlich starken disziplinären Position der Allgemeinen Pädagogik. Man muss sich aber vor Augen halten, dass MACKE als Datengrundlage für die disziplinäre Binnendifferenzierung ausschließlich Qualifizierungsarbeiten dienten. Unter Bezugnahme auf BAUMERT/ROEDER (1994, S. 33, Tab. 2) kann man zumindest für 1987 festhalten, dass die von MACKE anhand der Qualifizierungsarbeiten dargestellte teildisziplinäre Binnendifferenzierung weitgehend auch der Verteilung hauptberuflicher Professoren und Professorinnen entspricht. Bedauerlich ist allerdings – und das bezeichnet ein Desiderat der empirischen Wissenschaftsforschung –, dass eine auf die zentrale disziplinäre Binnendifferenzierung bezogene Fortführung der Datengrundlage über 1990 hinaus nicht vorgenommen worden ist. Dieser Mangel trifft auch auf den „Datenreport Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000) zu: Die für die Diskussion von Entwicklungsperspektiven wichtigen Daten zur disziplinären Binnendifferenzierung findet man hier nur im Zusammenhang einer Statistik über Stellenausschreibungen.³ Und gerade an dieser Stelle kann man sehen, wie mittels empirischer Wissenschaftsforschung teildisziplinäre Wissenschaftspolitik betrieben wird. Zur Erläuterung dieser Annahme greife ich auf einen Vergleich zwischen „Allgemeiner Pädagogik“ und „Sozialpädagogik“ zurück.

Nach BAUMERT/ROEDER bestanden 1987 rund 25% aller erziehungswissenschaftlichen Professuren als allgemeinpädagogische und gut 8% als sozialpädagogische (vgl. BAUMERT/ROEDER 1994, ebd.). Nach einer Untersuchung von Stellenausschreibungen durch RAUSCHENBACH/CHRIST (1994, S. 86, Tab. 5) waren zwischen 1990 und 1993 aber nur knapp 14% aller ausgeschriebenen Professuren allgemeinpädagogische, jedoch nahezu 30% sozialpädagogische – allerdings unter Einbeziehung aller Fachhochschulprofessuren und überdies von vier Professuren für „Elementarerziehung“. In diesem Beitrag von RAUSCHENBACH/CHRIST aus dem Jahre 1994 gab es keine alternativen Berechnungen teildisziplinärer Ausschreibungen nur für Wissenschaftliche Hochschulen – also ohne Fachhochschulen. Im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000) hingegen werden drei verschiedene Berechnungsmodelle angeboten – und dies führt am Ende nicht zu Aufklärung, sondern erzeugt eher Verwirrung. Denn einerseits werden für den Zeitraum 1993 bis 1998 – hier wiederum unter Einbezug der Fachhochschulen – 11.3% Ausschreibungen für allgemeinpädagogische und 25.3% für sozialpädagogische Professuren angegeben (vgl. KRÜGER/WEISHAUPT 2000, S. 90, Tab. 5.10); andererseits für den selben Zeitraum nur im Bereich der „Wissenschaftlichen Hochschulen“ 16.3% allgemeinpädagogische und 7.7% sozialpädagogische (vgl. KRÜGER/WEISHAUPT 2000, S. 92, Tab. 5.11). In beiden Tabellen schlagen überdies Stellen für Pädagogische Psychologie mit fast 12 bzw. 15% zu Buche. Endlich fassen KRÜGER/WEISHAUPT den gesamten Zeitraum 1990 bis 1998 für die „Wissenschaftlichen Hochschulen“ zusammen, beziehen sich dabei auch auf RAUSCHENBACH/CHRIST, die ja die Fachhochschulen in ihre Berechnung unterschiedslos integriert hatten, klammern jetzt aber die Stellen für Pädagogische Psychologie wieder aus, und bündeln schließlich die Sozialpädagogik, die Erwachsenenbildung, die Berufspädagogik sowie die Medien- und Kulturpädagogik in einem Bereich „Außerschulische Pädagogik“. In diesem Bereich seien zwischen 1990 und 1998 30% aller Professu-

ren ausgeschrieben worden; die „Allgemeine Pädagogik“ komme hingegen nur auf gut 21% (vgl. KRÜGER/WEISHAUPT 2000, S. 93, Tab. 5.12). Auch KRÜGER/WEISHAUPT operieren im Anschluss an diese Daten mit der Verlust-Rhetorik für die „Allgemeine Pädagogik“ und der Zugewinns-Rhetorik für die „Ränder“ der „Außerschulischen Pädagogik“. Immerhin muss diese Argumentation aber fünf Teildisziplinen, darunter allein drei eigenständige Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, kumulieren, um der Allgemeinen Pädagogik Verluste vorrechnen zu können.

Erklärungsbedürftig ist also auch in den neuesten Daten über die Lage der Disziplin offenkundig nicht, dass trotz fortschreitender Binnendifferenzierung immer noch jede fünfte ausgeschriebene Professur eine allgemeinpädagogische ist, und dass andererseits fünf Teildisziplinen zusammengefasst werden müssen, damit in ihren Bereich noch nicht einmal jede dritte neu zu besetzende erziehungswissenschaftliche Professur fällt. An dieser Stelle kann vielleicht besonders deutlich werden, dass die am Anfang der Binnendifferenzierungs-Diskussion vermeintlich in die Defensive geratene und bis in die Gegenwart als Verliererin der disziplinären Ausdifferenzierung stigmatisierte Allgemeine Erziehungswissenschaft eine Offensive zur Erkundung ihrer eigenen empirischen Situation in der Disziplin im Sinne eines Programms empirischer Wissenschaftsforschung beginnen müsste. Nicht in der Perspektive einer „Wächteramts“-Diskussion für die Gesamtdisziplin, sondern in der Zieldefinition, mehr über sich selbst als Teildisziplin, ihre eigene Binnendifferenzierung und ihre Funktion innerhalb der Disziplin zu erfahren.

4 Effekte der Binnendifferenzierung: Auswirkungen auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft und Desiderate ihrer Erforschung

Was das Wissenschaftliche Personal anbelangt, so ist über die Verteilung der erziehungswissenschaftlichen Professuren auf die Teildisziplinen schon berichtet worden. Bezüglich der *Mitarbeiterebene* hingegen besitzen wir gegenwärtig kein Wissen über deren Verteilung auf die Teildisziplinen, sondern verfügen nur über Daten, die die Gesamtdisziplin repräsentieren, und die zumindest einen Vergleich mit Nachbardisziplinen ermöglichen. Danach ist zwar zwischen 1980 und 1998 die Zahl der Mitarbeiter absolut geringfügig von 2.000 auf etwas über 2.100 gewachsen, im gleichen Zeitraum ist aber die Zahl der Professuren von 1.749 auf 908 gesunken, und nur deshalb konnte die durchschnittliche Zahl der Mitarbeiter je Professor von 1.16 auf 2.34 steigen. Der statistischen Verdoppelung der Professoren/Mitarbeiter-Relation entspricht real aber nur eine Erhöhung der Mitarbeiterstellen um knapp 100. Vergleicht man damit die Situation in der Psychologie, so haben sich hier im Zeitraum zwischen 1980 und 1998 die Mitarbeiterstellen mehr als verdoppelt – von 802 auf 1.792, während die Zahl der Professuren nur um 200 von 319 auf 517 gestiegen ist. Kamen so schon 1980 auf jeden Professor der Psychologie durchschnittlich 2.51 Mitarbeiterstellen – also bereits so viele wie 1998 in der Erziehungswissenschaft –, erhöht sich dieser Anteil bis 1998 in der Psychologie auf 3.47 Stellen (vgl. KRÜGER/WEISHAUPT 2000, S. 85, Tab. 5.6). Disziplinpolitisch besitzen die Vergleiche der Mitarbeiterversorgung in der Erziehungswissenschaft mit derjenigen in den benachbarten Disziplinen unbestritten ihren Sinn. Für die Fortführung der Diskussionen über die

disziplinäre Bedeutung der Binnendifferenzierung und die Rolle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bieten diese Daten jedoch kaum weiterführende Anhaltspunkte.

Einen wesentlichen Indikator für disziplinäre Forschungsintensität stellt das *Volumen eingeworbener Drittmittel* dar. Auch hier kann im Zeitvergleich geprüft werden, ob die Erziehungswissenschaft zu einer forschenden Disziplin geworden ist und sich mithin im Wissenschaftssystem normalisiert hat. Von 1980 bis 1997 haben sich die Drittmiteleinahmen in der Erziehungswissenschaft von 32 Mill. auf knapp 42 Mill. erhöht; d.h. im Durchschnitt stiegen die Drittmiteleinahmen je Professor von gut 29.000 DM auf fast 42.000 DM an. Im gleichen Zeitraum wuchsen in der Psychologie – mit weniger Professuren – die Einnahmen von 29 Mill. auf 52 Mill. D.h. auf jeden Psychologie-Professor entfielen im Schnitt schon 1980 61.000 DM und dann 1998 sogar 100.000 DM. Diese Diskrepanz in der Forschungsintensität setzt sich fort im Vergleich des über Projektmittel finanzierten Personals: Waren es 1980 in der Erziehungswissenschaft 142 und in der Psychologie 111 Mitarbeiter, standen 1997 346 projektmittelfinanzierte Mitarbeiter in der Erziehungswissenschaft 547 in der Psychologie gegenüber. Auf 100 Professoren der Erziehungswissenschaft entfielen 1980 8 Projektmitarbeiter, in der Psychologie 35; 1997 hatte die Erziehungswissenschaft gerade einmal die Relation der Psychologie von 1980 erreicht: 35 Projektmitarbeiter, während nun in der Psychologie die Relation auf 105 Projektmitarbeiter je 100 Professoren angestiegen war (vgl. MERKENS u.a. 2000, S. 121, Tab. 7.2; S. 122, Tab. 7.3). Auch in diesem Sektor der Forschungsintensität wäre für den disziplinären Diskurs eine Datenaufschlüsselung nach Zuordnungen auf Teildisziplinen erforderlich, um eine Diskussion über Forschungsthemen und ihren Wandel führen zu können. Die Erhebung solcher Daten bezeichnet ein Desiderat der empirischen Wissenschaftsforschung.

Ähnlich uninformiert sind wir überdies immer noch in Hinsicht auf einen weiteren zentralen Faktor disziplinärer Kommunikation: die *Publikationen*. Zwar kann man erfahren, dass in der Tat zwischen 1993 und 1997 20.5% der Erziehungswissenschaftsprofessoren überhaupt nichts und 13.6% wenigstens einen Text publiziert haben (vgl. MERKENS u.a. 2000, S. 130, Tab. 7.6). Aber Daten, die die Publikationstätigkeit nach Teildisziplinen aufschlüsseln können oder gar Themen-, Konzept- und Begriffskonjunkturen – wiederum binnenspezifisch – diskutierbar machen, sind bis zum Augenblick nicht verfügbar. Erstes Licht in dieses Dunkel hat jüngst eine von KEINER (1999) in der Publikationsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung veröffentlichte Studie zur „empirischen und vergleichenden Untersuchung (der) kommunikativen Praxis einer Disziplin“ gebracht. In ihr werden anhand dreier erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften von 1947 bis 1990 Autoren, Themen, Kernbegriffe, teildisziplinäre Orientierungen systematisch mit den Methoden der indikatorengestützten empirischen Wissenschaftsforschung untersucht.⁴ Im Ergebnis sind zahlreiche Befunde verblüffend und irritieren eingespielte Vorurteile. Z.B. kann gezeigt werden, dass der Rückzug der „Praktiker“ aus diesen Publikationsorganen schon lange vor dem Beginn der „Expansion der Disziplin“ eingesetzt hat und daher nicht als ein Effekt der „Versozialwissenschaftlichung“ gedeutet werden kann (vgl. KEINER 1999, S. 161ff.).

Eine sinnvolle Ergänzung dieses Beitrags zur Erforschung der Disziplin als einer spezifischen Kommunikationskultur haben BAUMERT/ROEDER schon am Anfang der empirischen Wissenschaftsforschung geleistet: In ihrem ersten Ansatz, „Typen universitärer Milieus“ in fünf Clustern abzubilden steckt ein wesentlicher Beitrag zur Rekonstruktion lokaler Wissenschafts- und Forschungskulturen, der über die Praxis der Forschung und

der Disziplin ein differenzierteres Wissen generiert als es die Fachserien des Statistischen Bundesamtes ermöglichen (BAUMERT/ROEDER 1990c). Im „Datenreport“ (OTTO u.a. 2000) wird an diese Untersuchungsperspektive angeknüpft, um so einen Zugriff auf die noch weitgehend unbekannte Ebene „Lokaler Forschungskulturen“ zu finden (MERKENS u.a. 2000, S. 149ff.). So wichtig es auch ist, zum Zwecke der Hochschulevaluation solche Forschungsprofile einzelner Standorte zu identifizieren, so würde damit allein doch das Potential der Möglichkeiten, das im Konzept „lokaler Forschungskulturen“ wissenschaftsgeschichtlich und wissenschaftssoziologisch steckt, nur verkürzt wahrgenommen. Auch in diesem Bereich hat die Kommission Wissenschaftsforschung methodisch konstruktiv und historisch an Fallbeispielen belegend jüngst die Fruchtbarkeit eines Untersuchungsfeldes „Lokaler Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft“ deutlich machen können (vgl. LANGEWAND/PRONDCZYNSKY 1999). Wissenschaftshistorisch und systematisch entwickelt sie damit frühere Arbeiten der Kommission zur „Erziehungswissenschaft im historischen Prozess“, die vornehmlich kollektivbiographisch vorgingen (vgl. HELM u.a. 1990) und ihren Niederschlag u.a. auch im Kommissionsband zu „Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft“ gefunden haben (HELM 1994; HELM u.a. 1994), auf der lokalgeschichtlichen Ebene der Disziplin weiter.

In der Zusammenfassung ergibt sich als eine Arbeitsperspektive für die *empirische Wissenschaftsforschung* das Votum eines Wiederanknüpfens an das noch unvollendete Untersuchungsprogramm der *disziplinären Binnendifferenzierung*. Dies nicht geleistet zu haben, ist m.E. der wesentliche Mangel des „Datenreports Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000). Die „Vermessung der Disziplin“ muss auf die Ebene der Teildisziplinen ausgedehnt werden, und hierbei gilt es u.a. Personal und Funktion, Forschung und Lehre, Themen und Publikationen der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in ihrer Heterogenität zu durchleuchten. Und die „Vermessung der Disziplin“ muss sich dann auch mit den eigentümlichen Mikrostrukturen wissenschaftskulturell-lokaler Kommunikationen differenzierter befassen.

Anmerkungen

- 1 In den nachfolgenden Ausführungen wird von „Wissenschaftsforschung“ auch in einem über die Arbeiten der „Kommission Wissenschaftsforschung“ hinausweisenden Sinne die Rede sein.
- 2 Zu einer kritischen Analyse der Daten MACKES u.a. zum „Bedeutungsverlust“ der Allgemeinen Pädagogik siehe schon WIGGER 1996, S. 918-920.
- 3 Bei aller Kritik muss freilich bedacht werden, dass jede Erhebung anderer Datenmengen als die der Qualifizierungsarbeiten oder die der Stellenausschreibungen zur präziseren Beschreibung der Wirklichkeiten binnendisziplinärer Ausdifferenzierungsprozesse außerordentlich aufwendig und kompliziert wäre.
- 4 Hierzu gibt es flankierende Vorarbeiten von KEINER/SCHRIEWER 1990 und SCHRIEWER/KEINER 1993.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990a): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. – Braunschweig, S. 79-128.

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990b): Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., H. 1, S. 7-43.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990c): Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen. Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 73-97.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1994): „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. – Weinheim, S. 29-47.
- HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P./KEINER, E. (1990): Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 30-49.
- HELM, L. (1994): Wer gehört zum Korpus der Erziehungswissenschaft? Konzeptionelle Überlegungen und forschungspraktische Konsequenzen. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 15; hrsg. von der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)*. – Weinheim, S. 169-188.
- HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P./KEINER, E. (1994): Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 15; hrsg. von der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)*. – Weinheim, S. 237-268.
- KEINER, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 21; hrsg. von der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). – Weinheim.
- KEINER, E./SCHRIEWER, J. (1990): Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 99-119.
- KRÜGER, H.-H./WEISHAUP, H. (2000): Personal. In: OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUP, H./ZEDLER, P.: *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik*. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 75-97.
- LANGEWAND, A./PRONDCZYNSKY, A. v. (Hrsg.) (1999): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 20; hrsg. von der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). – Weinheim.
- MACKE, G. (1990): Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 51-72.
- MACKE, G. (1992): Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin. In: *Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., H. 5, S. 111-134.
- MACKE, G. (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. – Weinheim, S. 49-68.
- MERKENS, H./WEISHAUP, H./ZEDLER, P. (2000): Lokale Profile. In: OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUP, H./ZEDLER, P.: *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik*. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 145-153.
- OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUP, H./ZEDLER, P. (2000): *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik*. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen.
- RAUSCHENBACH, T./CHRIST, B. (1994): Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. – Weinheim, S. 69-92.

- RAUSCHENBACH, T./ZÜCHNER, I. (2000): Standorte und Studiengänge. In: OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 25-32.
- SCHRIEWER, J./KEINER, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: SCHRIEWER, J./KEINER, E./CHARLE, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. – Frankfurt/M. u.a., S. 277-341.
- TENORTH, H.-E. (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 15-27.
- WEINGART, P./SEHRINGER, R./WINTERHAGER, M. (Hrsg.) (1991): Indikatoren der Wissenschaft und Technik. Theorie, Methoden, Anwendungen. – Frankfurt/M.
- WEINGART, P./WINTERHAGER, M. (1984): Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. – Frankfurt/M.
- WIGGER, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 915-931.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik, Mürwiker Straße 77, 24943 Flensburg, Tel.: 0461-3130-193/194, E-Mail: avprondczynsky@uni-flensburg.de

Guido Pollak

Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?

Zusammenfassung

Welche Stellung die Kommission Wissenschaftsforschung in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft haben kann und welche „Beitragsleistungen“ sie zu ihr wird liefern können, hängt auch vom epistemologischen und methodologischen Selbstverständnis der Kommission ab. Dieses innerhalb der Kommission nicht konfliktfrei verhandelte Selbstverständnis hat sich in der Geschichte der Kommission verändert. War das Selbstverständnis anfänglich von der Aufgabe geprägt, der Erziehungswissenschaft – d.h. deren heterogenen Teildisziplinen – theoretische und methodische Identitäts- und praxisbezogene Sinnangebote (normative Identitäts- und Sinnstiftungsfunktion) zu machen, so steht – im Nachvollzug von Entwicklungen in der Allgemeinen Wissenschaftstheorie (Historisierung, Pragmatisierung, Kontextualisierung) – gegenwärtig eine deskriptive und analytische Aufgabe im Zentrum des Selbstverständnisses. Die Kommission sieht ihre Aufgabe in der deskriptiven Beobachtung und analytischen Reflexion des kognitiven, sozialen und institutionellen „Systems Erziehungswissenschaft“. Sie kombiniert hierzu Fragestellungen, Methoden und Theorieansätze aus den das Terrain erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung absteckenden Gebieten der Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftspsychologie, Wissen(schaft)ssoziologie und Wissenschaftsethik.

Summary

Philosophy of Science and Social Studies of Science in Educational Science: Empirical and/or normative basic research?

The role which the Commission for Social Studies of Science can fulfil for the Section General Education Theory and the “service” which it can provide for this Section depends on the epistemological and methodological self-identity of this Commission. This self-identity, which is always negotiated and rarely uncontroversial, has changed during the history of the Commission. Originally, this self-identity was determined by the task of providing the heterogeneous sub-disciplines of Educational Science a theoretical and methodological meaning related to normative concepts of identity and practice. Today the focal point of this self-identity – following developments in the Philosophy of Science (historization, pragmatization, contextualization) – make up descriptive and analytical tasks. The Commission understands its task as a descriptive observation and an analytical reflection on the cognitive, social and institutional dimensions of a “system of Educational Science”. Research questions, methods and theoretical approaches from the fields of Philosophy of Science, History of Science, Politics of Science, Psychology of Science, Sociology of Science and Knowledge, and Ethics of Science are combined in this research field.

Klaus Peter HORN hat in seinem Einleitungsbeitrag darauf hingewiesen, dass die Kommission Wissenschaftsforschung keine „geschlossene Einheit“ sei. Insbesondere habe sie einen „kollektiven Denkstil“ (vgl. HORN in diesem Band) nur begrenzt ausgebildet. Die von HORN diagnostizierte begrenzte Einheitlichkeit des Denkstils zeigt sich vor allem in einem Grundkonflikt, welcher die Festlegung eines einheitlich geteilten Aufgaben- und Methodenverständnisses belastet – bei allen sonstigen Gemeinsamkeiten im „kollektiven Denkstil“, deren nicht wenige sich durchaus finden lassen, und von denen im Folgenden auch zu sprechen sein wird.

Der Titel meines Beitrags markiert diesen Grundkonflikt mit Blick auf das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Kommission Wissenschaftsforschung in Form der Frage nach dem epistemologischen und methodologischen Ort erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung. Vereinfacht lässt sich der angesprochene Grundkonflikt in folgender Frage formulieren: Dient erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung vorrangig der *deskriptiv-analytischen Beobachtung* der Erziehungswissenschaft oder hat erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung (darüber hinaus) auch *normativ-präskriptive Grundlegungs- und Orientierungsaufgaben*? Anders formuliert: Beobachtet erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung nur Gestalt und Forschung der Disziplin Erziehungswissenschaft oder soll sie auch disziplinäre Identität stiften sowie praxisanleitenden Sinn vergewissern – auf der Basis welcher Modelle des intermediären Theorie-Praxis-Bezugs dann auch immer?

Mein Beitrag soll den Diskussionsstand um Ort und Aufgabe der Wissenschaftstheorie im Gesamt erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung vor dem Hintergrund dieses Grundkonflikts in einigen Punkten beleuchten. Meine These dabei ist: Was das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Kommission Wissenschaftsforschung anbelangt, ist die Kommission Wissenschaftsforschung den Weg der Abwendung von normativer Metazuständigkeit für disziplinäre Identitäts- und praxisnormierende Sinnstiftung gegangen – zumindest weitgehend, weil eben nicht ohne Konflikt. Gründe für den – noch andauernden – Konflikt können dort gesucht werden, wo diese wissenschaftstheoretische Grundstimmung durch „normative Einschüsse“ seitens präzise zu klärender Intention und Inhalte irritiert wird. Geklärt werden muss dabei auch diejenige Ebene, auf welche sich diese Irritation bezieht.¹

Diese allgemeine These lässt sich in drei Teilthesen zerlegen, wobei hier nur die ersten beiden Punkte ausführlicher erläutert werden.

1. In einem ersten Punkt will ich zeigen, dass die Kommission Wissenschaftsforschung, was ihr wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis anbelangt, denjenigen Weg gegangen ist, welchen die *Allgemeine Wissenschaftstheorie* in den letzten ca. 30 Jahren gegangen ist (vgl. ABEL 1988). Gemeint ist die Abwendung von einem Verständnis von Wissenschaftstheorie (*science of science*) als einheitswissenschaftlich-dogmatisch-puristisch-normativer Metatheorie einer *idealen* Wissenschaftspraxis (*logic of science*) und die Hinwendung zu einem Verständnis von Wissenschaftstheorie als empirischem Beobachtungs- und analytischem Reflexionsinstrument *tatsächlicher*² Forschungspraxis (*history of science; pragmatics of science*). In der Allgemeinen Wissenschaftstheorie wird dieser Wandel mit den Stichworten „Historisierung“, „Pragmatisierung“ und „Kontextualisierung“ bezeichnet (vgl. FOERSTER 1985; RORTY 1988; KROHN/KÜPPERS 1989; GOODMAN 1989; BÖHME 1993; TOULMIN 1994; POLLAK 1998; SCHMIDT 1998). Bezüglich ihres wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses hat sich die Kommission Wissenschaftsfor-

sung diesem Wandel (weitgehend) angeschlossen. Sie hat Formen und Begründungen des Aufgabenwandels der Wissenschaftstheorie von dogmatischer Metatheorie³ zu reflexiver Beobachtungsinstanz sukzessive auf Aufgaben, Methoden und Themen erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung bezogen.

Forschungsthematisch und forschungsmethodisch wurden die Konzepte der Historisierung, Pragmatisierung und Kontextualisierung von Wissenschaftstheorie umgesetzt – direkt und explizit in Tagungsthemen und Publikationen, indirekt durch das, wenngleich nicht einheitliche (s.o.), denkstilhafte⁴ Prozedieren dieser „impliziten Wissenschaftstheorie“ der Kommission Wissenschaftsforschung.

2. Das heißt, dass sich das Terrain erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung infolge der Veränderung des epistemologischen und methodologischen Status von Allgemeiner und Spezieller Wissenschaftstheorie nicht (mehr) auf dem Gebiet dogmatischer Metatheorie befindet, deren Aufgabe disziplinäre Identitäts- und praktische Sinnstiftung in der „einfachen“ Ableitungslogik *Metatheorie – Objekttheorie – Handlungstheorie* (vgl. KÖNIG 1975) ist. Erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung kombiniert vielmehr heterogene Fragestellungen, plurale Untersuchungsmethoden und ebenso plurale theoretische Konzepte aus den das Terrain erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung absteckenden Gebieten der Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftspsychologie, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftssoziologie und Wissenschaftsethik. Der „mainstream“ der Kommission Wissenschaftsforschung sieht die Aufgabe von Wissenschaftsforschung entsprechend nicht darin, „Identitätsdogmatik“ zu legitimieren, sondern vielmehr darin, die in entsprechenden gesamt-, sub- oder teildisziplinären Diskursen verhandelten Identitätsentwürfe auf kognitiver, sozialer und institutioneller Ebene zu beobachten und hinsichtlich z.B. ihrer Begründungs- und Verwendungsmodalitäten, ihrer erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Wirkungen innerhalb und außerhalb des kognitiven und sozialen Systems Erziehungswissenschaft zu analysieren.

3. Unentschiedenheit hinsichtlich der Erfüllung der Aufgabe „Identitätsbeobachtung“ vs. „Identitätskonstitution“ verdanken sich innerhalb der Kommission Wissenschaftsforschung weiterhin der Tatsache, dass diese wissenschaftstheoretische Grundstimmung durch „Einschüsse“ normativer, etwa bildungsphilosophischer, erziehungs- oder professionstheoretischer Provenienz und Intention „irritiert“⁵ werden.

Kurze Erläuterungen zu diesen Thesen müssen hier genügen:

Zu 1.: In den späten 1960er- und den 1970er-Jahren dominierten normative Wissenschaftstheorien die erziehungswissenschaftlichen Grundlagendebatten. Stichworte wie „Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft“ (vgl. BÜTTEMEYER/MÖLLER 1979) oder die „Paradigmenwechsel“-Debatten (vgl. POLLAK 1987; HOFFMANN 1991) müssen hier als historische Reminiszenz genügen. Jenseits des Streites um das einzig „richtige“ Wissenschaftstheoriekonzept blieb die Begründungsfunktion und die Legitimationskraft von Allgemeiner Wissenschaftstheorie für die Klärung von Grundlegungsfragen der Disziplin aber unhinterfragt und deshalb unbestritten. Wissenschaftstheoretische Metatheorien wurden als hinreichend „mächtig“ angesehen, um Ziele, Aufgaben und Methoden erziehungswissenschaftlicher Objektforschung in deduktiver Ableitung ebenso begründen zu können, wie aus solchen metatheoretischen Großtheorien auch das Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs und – sofern dies das metatheoretische Paradigma zuließ – die darauf bezogene Formulierung handlungsfeldbezogener Erziehungsziele „ab-

geleitet“ werden konnten. Wie weiland der HERBARTianismus erstarrte zu Ende der 1970er-Jahre diese in der Regel an HABERMAS Erkenntnisinteressen-Trias angelehnte „Quasi-Ableitungslogik“ im Formulierungsschematismus⁶ und mündete nicht selten in positionsstarrten Streitritualen (KÖNIG/ZEDLER 1982).

Dieses Verständnis von wissenschaftstheoretischer Identitäts- und Sinnstiftungs“logik“ wurde ab Ende der 1970er-Jahre von zwei Seiten her kritisiert. Zum einen – disziplinintern – durch die u.a. von GIESECKE vorgetragene These, dass die Verwissenschaftstheoretisierung die Pädagogik an der Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben gehindert habe (vgl. GIESECKE 1982) und zum anderen durch die später transdisziplinär vorgetragenen postmodernen Generalkritiken an Wissenschaftstheorie, die hier aber vernachlässigt werden (vgl. POLLAK/HEID 1990). GIESECKES Kritik zielte auch, aber nicht nur auf die Kritik *hypertropher* wissenschaftstheoretischer Diskurse. Vielmehr diente seine Kritik an der Identitäts- und Sinnstiftungsfunktion von wissenschaftstheoretischer Metatheorie der Wiedergewinnung des „Eigentlich-Pädagogischen“ für die Konstitution von Aufgaben und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis. Diesen Weg der (Wieder-)Gewinnung „pädagogischer Eigentlichkeit“ hat die Kommission Wissenschaftsforschung von Beginn an nicht verfolgt. Sie hat zwar auch die Relativierung der identitätskonstituierenden Funktion und Kraft wissenschaftstheoretischer Metatheorien vollzogen – dies aber nicht mit dem pädagogischen „Eigentlichkeitsargument“. Sie hat dagegen die in der Allgemeinen Wissenschaftstheorie als Kritik an „idealer Wissenschaftstheorie“ entwickelten Aspekte der Historisierung, Pragmatisierung und Kontextualisierung in einem ersten Schritt rezipiert und in einem zweiten Schritt empirisch und analytisch auf die internen wissenschaftstheoretischen Diskurse der Erziehungswissenschaft gerichtet (vgl. HOFFMANN/HEID 1991; HORN/WIGGER 1994; KEINER 1999). Die in diesen Diskursen vorgefundenen überzogenen Ansprüche und maßlosen Erwartungen konnten als solche erkannt, erklärt und kritisiert werden ohne aber die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung auf „pädagogische Eigentlichkeit“ einschwören zu müssen.

Insofern hat die Kommission Wissenschaftsforschung die in der Allgemeinen Wissenschaftstheorie vollzogene Kritik an ahistorischen, einheitswissenschaftlichen und puristischen Versionen von Wissenschaftstheorie mitvollzogen und dazu genutzt, das Verhältnis von – wenn man so will – Grundlagenforschung und angewandter Forschung für die Erziehungswissenschaft neu und mit Blick auf tatsächliche Wissenschaftspraxis realistisch einzutariieren. Die darüber vollzogene Delegitimation von präskriptiver Metatheorie wurde konsequent umgesetzt in Legitimation für empirisch orientierte Wissenschaftsforschung, d.h. wissenschaftstheoretische Konstitutionsverluste wurden kompensiert durch Zugewinn theoretischer und empirischer Beobachtungskraft. Wissenschaftstheorie als Bestandteil von Wissenschaftsforschung hat somit im Verständnis der Kommission Wissenschaftsforschung nicht die Aufgabe, zu sagen, was die epistemologische und methodologische Identität der Erziehungswissenschaft sein soll. Sie hat vielmehr die Aufgabe, zu beschreiben und zu erklären, wer innerhalb und außerhalb der Disziplin sich an derartigen Identitätsdiskursen auf der Grundlage und im Zusammenspiel welcher Voraussetzungen, in welchen Diskursformen, mit welchen Absichten, Argumenten und welchen Konsequenzen beteiligt, wobei dies – wie gesagt – auch in der Selbstbeobachtung geschieht (vgl. POLLAK/HEID 1994).

Zu 2.: Die Abkehr von der Sichtweise von Wissenschaftstheorie als Ableitungs- und Legitimationsinstanz für disziplinäre Identität oder praktischen Handlungssinn und die Hin-

wendung zu einem historisierten und pragmatisierten Aufgaben- und Methodenverständnis von empirischer Beobachtungswissenschaft unter Kombination von wissenschaftstheoretischen, wissenschaftsgeschichtlichen, wissenschaftspsychologischen, wissenschaftssoziologischen, wissenschaftspolitischen und wissenschaftsethischen Fragestellungen soll im Folgenden an nur einigen Tagungs- und Publikationsthemen der Kommission Wissenschaftsforschung exemplarisch belegt werden. Zu nennen sind die Beiträge

- zum Kolloquium zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 1977 in Tübingen,
- zum Kolloquium der Kommission Wissenschaftsforschung 1978 in Würzburg unter dem Titel „Bildungsreform und Paradigmawechsel: Theorieentwicklung, Praxisveränderung und die Reflexion von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft“,
- zum 2. Kolloquium der Kommission Wissenschaftsforschung 1979 in Hamburg unter dem Thema „Das Theorie-Praxis-Problem in der pädagogischen Theoriediskussion und Praxisreflexion der Gegenwart“,
- zur Tagung „Abschied vom Syndrom? Pädagogik auf dem Weg zu einer normalen Wissenschaft? – Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung“ 1988 in Frankfurt.

Solche Tagungsthemen markieren den programmatischen Wandel von Identitätsstiftungsinstanz zur Beobachtungsinstanz. Eine wichtige Rolle spielten dabei in den 1980er-Jahren die Rezeption der Allgemeinen Systemtheorie als Methodologie der Systembeobachtung (vgl. OELKERS/TENORTH 1987) und in den 1990er-Jahren die diversen Varianten des Pluralismus und des Konstruktivismus als wissenschaftstheoretische Positionen (HEYTING/TENORTH 1994; UHLE/HOFFMANN 1994).

Mit der Entlastung oder zumindest Abkühlung von im Modus wissenschaftstheoretischer und/oder pädagogischer Eigentlichkeit geführten normativen Diskursen wurde der Blick frei auf die tatsächlichen wissenschaftsgeschichtlichen Verläufe, die tatsächlichen wissenschaftstheoretischen Prämissen und Implikationen, die tatsächlichen wissenschaftspsychologischen, wissenschaftssoziologischen, wissenschaftspolitischen und auch wissenschaftsethischen Gemengelagen von erziehungswissenschaftlicher Disziplinergestalt und Theorieproduktion. Nunmehr konnten vor allem die heterogenen nicht-kognitiven, also z.B. sozialen, politischen, institutionellen Aspekte von erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion und Disziplinergestalt als im Vergleich mit den kognitiven Aspekten gleichwertigen und gleich wichtigen Einflussfaktoren für Disziplinentwicklung und Theoriendynamik analysiert werden (DRERUP 1987). Auf wissenschaftstheoretischer und wissenschaftsgeschichtlicher Ebene geschah dies – um auch hier exemplarisch auf Tagungsthemen hinzuweisen

- auf dem schon erwähnten 1982er Symposium „Überflüssige oder verkannte Disziplin“ oder
- auf dem Symposium „Die Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis“ während des DGfE-Kongresses 1984 in Kiel oder
- auf dem Symposium „Bilanz der Paradigmendiskussion“ auf dem 1990er DGfE-Kongress in Bielefeld oder
- auf der 1998er Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung zur „Wissenschaftstheorie“ in Passau.

Galt auf diesen Tagungen das Interesse vorrangig der „rationalen Rekonstruktion“ des Wechselspiels von kognitiven und nicht-kognitiven Faktoren im Entstehungszusammenhang von Theorien innerhalb des sozialen Systems Erziehungswissenschaft, so wurde gleichermaßen der Verwendungszusammenhang erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Gegenstand von Wissenschaftsforschung. So etwa in den

- Symposionsbeiträgen der Kommission Wissenschaftsforschung auf dem DGfE-Kongress 1988 in Saarbrücken unter dem Thema: „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“.

Die Ausweitung und Zulassung kognitiver und nicht-kognitiver Erklärungsfaktoren für Entstehung, Validierung und Verwendung erziehungswissenschaftlicher Theorie öffnete auch den Blick für eine Analyse pädagogischer Wissensformen und pädagogischer Wissensverwendung (vgl. DRERUP/KEINER 1999), welche frei gehalten werden konnte von Präjudizien der Geringschätzung nicht-wissenschaftlicher Wissensformen, wie sie in der auf enge Wahrheitskriterien eingeschworenen „reinen“ Wissenschaftstheorie nahezu zwangsläufig ist (vgl. RADNITZKY/ANDERSSON 1980). Die Unterscheidung zweier basaler Wissensformen, nämlich von erziehungswissenschaftlicher Theorie als Reflexionswissen einerseits und von pädagogisch-praktischem Professionswissen andererseits (OELKERS/TENORTH 1991) sowie die Beobachtung der Verwendungskontexte (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1989) und -funktionen beider Wissensformen inklusive der Beobachtung der Verwendung der Unterscheidung selbst (vgl. DRERUP/TERHARDT 1990), ist ein zentrales Ergebnis der Anwendung von – im vorgenannten Sinne – revidierter Wissenschaftstheorie. In zahlreichen Tagungen und Veröffentlichungen hat die Kommission Wissenschaftsforschung diesen Gegenstand diskutiert. Exemplarische Belege müssen auch hier genügen:

- das schon genannte Symposium 1988 zum Thema: „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“,
- die 15. Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung im Frühjahr 1995 in München zum Thema „Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession“ oder die beiden
- Tagungen zum Thema „Popularisierung pädagogischen Wissens“ im Frühjahr 1998 in Hamburg und im Herbst 1998 in Hamburg.

Schließlich sei noch auf die fruchtbare Bearbeitung des Konzepts der „Kontextualität“ mit Beispielen hingewiesen:

- die Herbsttagung 1985 der Kommission Wissenschaftsforschung in Soest mit dem Thema „Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte mit Blick auf die 20er Jahre“,
- die Frühjahrstagung 1997 der Kommission Wissenschaftsforschung in Karlsruhe zum Thema „Erziehungswissenschaft im Kontext“,
- die Beiträge zur Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung im Herbst 1997 in Flensburg zum Thema „Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft“ (vgl. LANGEWAND/PRONDCZYNSKY 1999).

Mit der Rekontextualisierung von Theorie- und Disziplingeschichte (vgl. HOFFMANN u.a. 1994; OELKERS u.a. 1989) eröffnete sich die Kommission Wissenschaftsforschung auch neue Zugänge zur Rekonstruktion der Klassiker-Rezeption. Sie tat dies nun aber nicht unter dem in Geschichten der Pädagogik üblichen Gesichtspunkt ihrer ideen- oder praxis-

geschichtlichen Bedeutsamkeit, sondern hinsichtlich der Frage der Bedeutung der Klassikerrezeption für Entwicklung von Disziplin- und Theoriegestalt (vgl. NIEMEYER u.a. 1998; UHLE 1989). Auch hierzu nur exemplarisch der Hinweis auf die

- 17. Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung 1996 in Dresden unter dem Thema „Pädagogische Nietzsche-Rezeption“.

Zusammengefasst: Mit der Zuwendung zur Analyse des Entstehungs- und Verwendungszusammenhangs erziehungswissenschaftlicher Theorien mit den von der Allgemeinen Wissenschaftstheorie für die Rekonstruktion von Disziplingenese und Theoriendynamik übernommenen Aspekten der Historisierung, Pragmatisierung und Kontextualisierung konnten (auch) solche Einflussfaktoren rationaler Erklärbarkeit zugeführt werden, die durch die in der klassischen Analytischen Wissenschaftstheorie forschungslogisch gezogene Trennung von Genese, Geltung und Verwendung von Theorien unter Irrationalismusverdacht stehen. Die Betrachtung der realen Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ebnete die Differenz von „reiner Metatheorie“ im Sinne etwa POPPERS „Logik der Forschung“ und „schlampiger“ Psychologie, Soziologie oder Politik tatsächlicher Forschungspraxis ein. Dies gab fruchtbare inhaltliche und methodische Anregungen für die Analyse der faktischen Disziplin- und Theoriegeschichte (vgl. ZEDLER/KÖNIG 1989) jenseits von Fragen nach wissenschaftstheoretischer Idealität und/oder erziehungswissenschaftlicher und/oder pädagogischer „Eigentlichkeit“.

Zu 3.: Die Kommission Wissenschaftsforschung bearbeitet Grundlegungsprobleme vorrangig im Medium der Beobachtung und Analyse, nicht im Modus von disziplinärer Identitätsstiftung und praxisbezogener Sinnstiftung. Darin wird auch der Beitrag der von der Kommission Wissenschaftsforschung betriebenen Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie zu einer *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* liegen können – wenn gleich der eingangs angesprochene interne Grundkonflikt damit nicht unter den theoretischen oder methodologischen Tisch gekehrt werden soll.

Ein prospektives Beispiel für den möglichen zukünftigen Beitrag der Kommission Wissenschaftsforschung zur Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft soll am Schluss stehen: In einem Beitrag zur Diskussion um die Konzeption einer „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ sehen KRÜGER und LENZEN die Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft darin, „historisches, theoretisches, methodologisches, aber auch empirisches Wissen über die allgemeinen Strukturen der Erziehungswirklichkeit zu produzieren, das eine allgemeine Bedeutung für alle Teildisziplinen hat“ (KRÜGER/LENZEN 1998, S. 154). Lothar WIGGER hat dies in der Weise kommentiert, dass die so „konzipierte ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ (...) sich also die Aufgaben der empirischen Forschung und Theoriebildung mit anderen Teildisziplinen (teilt). Sie ist demnach mehr als nur Wissenschaftstheorie oder Wissenschaftsforschung, mehr als nur Pädagogische Ethik, mehr als nur Geschichte der Pädagogik und Auslegung von Klassikern, mehr als nur Verwaltung der Tradition und Lieferantin von Hypothesen für empirische Forschung der anderen Teildisziplinen, sie ist auch nicht nur selbstbezügliche Reflexion oder Raisonement, sondern gegenstandstheoretisch orientierte Forschung“ (WIGGER 2000, S. 45).

In einigen Punkten erfüllt die Kommission Wissenschaftsforschung bereits dieses „Sollprogramm“. Wie gezeigt werden sollte, ist sie „mehr“ als nur Wissenschaftstheorie und „mehr“ als nur Wissenschaftsgeschichte und „mehr“ als nur Auslegung von Klassikern etc. Dieses „Mehr“ liegt aber auf der Ebene konzeptioneller, theoretischer und me-

thodischer Erweiterung von empirischer Wissenschaftsforschung – bei einem gegenüber dem klassischem Verständnis von Wissenschaftstheorie stark erweitertem Verständnis von „empirisch“. Die Bestimmung des „Mehr“ kann aber keinesfalls im *normativen* „Überschuss“ für Sinnstiftung in Theorie und Praxis liegen.

Denn das wäre eine Rekombination von „alter“ Allgemeiner Wissenschaftstheorie mit „alter“ Allgemeiner Pädagogik. Soweit ich sehe, will eine solche Rekombination – bei allem Grundkonflikt um deskriptiv oder normativ – in der Kommission Wissenschaftsforschung niemand.

Anmerkungen

- 1 Diese Klärung ist notwendig, um die Missverständnisse zu vermeiden, die in der Diskussion im Verlauf der Tagung entstanden sind. Die in Bezug auf das Aufgabenverständnis der Kommission Wissenschaftsforschung kritisierten „*normativen Einschüsse*“ beziehen sich lediglich auf die abgelehnte Aufgabe disziplinärer Identitäts- und praxisnormierender Sinnstiftung vermittelt eines (gar: *eines*) *normativen Entwurfs* von Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Erziehungspraxis über eine (Kombinatorik von) Identitäts- und/oder Praxiszielformel(n) – wie z.B. wahre Erkenntnis, emanzipatorische Handlungsforschung, Bildung, Mündigkeit, pädagogischer Bezug etc. Dass dieses Aufgabenverständnis selbst zahlreiche *normative Prämissen*, Implikationen und auch Konsequenzen hat, demgegenüber ist die Kommission Wissenschaftsforschung selbstverständlich nicht naiv-blind. Damit wiederum „*reflexiv*“ (d.h. dann metatheoretisch gesprochen: [re-]konstruktivistisch) umzugehen, ist Teil der Beobachtungs- und Selbstbeobachtungstätigkeiten der Kommission Wissenschaftsforschung. Dieses Programm ist damit auch kein erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Rückfall in einen naiven Beobachtungsempirismus, der voraussetzungslos „die Tatsachen“ der Erziehungswissenschaft beobachtet (s.u.), wie dies Michael WIMMER in seiner Kritik vermutete. Ihm und Jörg RUHLOFF danke ich für diesbezügliche Einwände, denen hoffentlich mit dieser Klarstellung zufriedenstellend entgegnet ist.
- 2 Im Sinne des in der Anm.1 Gesagten beobachtet die Kommission Wissenschaftsforschung nicht auf der Grundlage eines „*naiven*“ Tatsachenbegriffs (sondern eher im Sinne von FLECK 1980). Verkürzt kann vielmehr gesagt werden: wenn „*tatsächliche*“ erziehungswissenschaftliche Forschung beobachtet wird, (re)konstruiert erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung erziehungswissenschaftliche Konstruktionen von z.B. pädagogisch-praktischen „*Tatsachen*“.
- 3 Selbstverständlich ist dies eine zugespitzte Sichtweise – um cura posteriore Einwänden von Petra REINHARTZ zu entgegnen.
- 4 Zum Begriff des Denkstils in der Verbindung mit „*impliziter Wissenschaftstheorie*“ vgl. FLECK 1980.
- 5 Dabei handelt es sich zunächst um kommissionsinterne Irritationen. Die Frage, welche Personen/Positionen diese Irritationen intern hervorrufen, wird zum einen durch Selbstbeobachtung beantwortet. Diese Antworten sagen zum anderen zunächst nichts über das kommissionsinterne Verständnis externer „*normativer*“ Positionen und deren kritische Analyse aus. Diese sind Gegenstand von Beobachtung und Kommunikation im Sinne des in Anm. 1 Gesagten.
- 6 Bereits vor HABERMAS initialisiert bei ROTH 1962, kanonisiert bei KLAFFI 1971, elaboriert bei KÖNIG 1975, formalisiert bei TSCHAMLER 1996 und proliferiert selbst noch bei KRON 1999.

Literatur

- ABEL, G. (1988): Realismus, Pragmatismus, Interpretationismus. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie, 13. Jg., S. 51-67.
- BÖHME, G. (1993): Am Ende des BACONSchen Zeitalters. Studien zur Wissenschaftsentwicklung. – Frankfurt/M.
- BÜTTEMEYER, W./MÖLLER, B. (1979): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. – München.

- DRERUP, H. (1987): Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 2. – Weinheim.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.) (1990): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 6. – Weinheim.
- DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 22. – Weinheim.
- FLECK, L. (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache [1935]. – Frankfurt/M.
- FOERSTER, L.v. (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. – Braunschweig.
- GIESECKE, H. (1982): Lob des Zwischenhandels. Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1982): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. – München, S. 218-233.
- GOODMAN, N. (1989): Weisen der Welterzeugung. – Frankfurt/M.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (1994): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- HOFFMANN, D. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 9. – Weinheim.
- HOFFMANN, D./HEID, H. (Hrsg.) (1991): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 8. – Weinheim.
- HOFFMANN, D./LANGEWAND, A./NIEMEYER, C. (Hrsg.) (1994): Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 13. – 2. Aufl. – Weinheim.
- HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.) (1994): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 15. – Weinheim.
- KEINER, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 21. – Weinheim.
- KLAFKI, W. (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., S. 351-385.
- KÖNIG, E. (1975): Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 1. – München.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1982): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. – München.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3. – Weinheim.
- KROHN, W./KÜPPERS, G. (1989): Die Selbstorganisation der Wissenschaft. – Frankfurt/M.
- KRON, F.W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. – München.
- KRÜGER, H.-H./LENZEN, D. (1998): Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg. H. 2, S. 153-155.
- LANGEWAND, A./PRONDCZYNSKY, A. v. (Hrsg.) (1999): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 20. – Weinheim.
- NIEMEYER, C./DRERUP, H./OELKERS, J./POGRELL, L. v. (Hrsg.) (1998): NIETZSCHE in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 19. – Weinheim.
- OELKERS, J./SCHULZ, W.K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1989): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 4. – Weinheim.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. – Weinheim.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. – Weinheim.
- POLLAK, G. (1987): Fortschritt und Kritik. Von POPPER zu FEYERABEND: der Kritische Rationalismus in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. – München.

- POLLAK, G. (1998): On writing the History of Critical Rationalism and its Influence on Educational Thought: Preliminaries and Problems. In: ZECHA, G. (Ed.) (1998): Critical Rationalism and Educational Discourse. – Amsterdam, S. 116-149.
- POLLAK, G./HEID, H. (1990): Kritischer Rationalismus - Moderne - Postmoderne. Grundfragen ihrer Wechselbeziehung und Probleme der Bestimmung ihrer Identität. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 123-139.
- POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.) (1994): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 17. – Weinheim.
- RADNITZKY, G./ANDERSSON, G. (1980): (Hrsg.): Fortschritt und Rationalität der Wissenschaft. – Tübingen.
- RORTY, R. (1988): Solidarität oder Objektivität. Drei philosophische Essays. – Stuttgart.
- RORTY, R. (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität. – Frankfurt/M.
- ROTH, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jg., H. 6, S. 481-490.
- SCHMIDT, S.J. (1998): Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft. – Frankfurt/M.
- TOULMIN, S. (1994): Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne. – Frankfurt/M.
- TSCHAMLER, H. (1996): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. – 3. Aufl. – Bad Heilbrunn.
- UHLE, R. (1989): Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 5. – Weinheim.
- UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.) (1994): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 16. – Weinheim.
- WIGGER, L. (2000): Konturen einer modernen Erziehungswissenschaft. Überlegungen im Anschluss an die Diskussion um die Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: ADICK, C./KRAUL, M./WIGGER, L. (Hrsg.) (2000): Was ist Erziehungswissenschaft. Festschrift für Peter MENCK. – Donauwörth, S. 35 – 56.
- ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.) (1989): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 1. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Guido Pollak, Universität Passau, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Innstraße 25, 94030 Passau, E-mail: guido.pollak@surfen.de

Edwin Keiner

Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert die Arbeiten, die die Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE seit ihrer Gründung zum Themenbereich „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ durchgeführt und publiziert hat. Analysen zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungsbereichen lassen sich als sozialwissenschaftlich orientierte Beiträge zur traditionellen „Theorie-Praxis-Thematik“ lesen. Mit ihrem Fokus auf differente Wissensformen tragen sie zugleich zur erziehungswissenschaftlichen Aufarbeitung pädagogischer Enttäuschungen bei. Analysen zur Rezeption von wissenschaftlichem Wissen innerhalb der Erziehungswissenschaft richten ihren Blick auf das „disziplinäre Importverhalten“. Dies gilt zum einen der Spezifik der Rezeption von Theorietraditionen, zum anderen – auch in vergleichender Perspektive – dem Grad der Rezeption von fremddisziplinärem und -kulturellem Wissen. Damit trägt die Kommission Wissenschaftsforschung zur Selbstaufklärung über die Spezifik des disziplinären Profils der Erziehungswissenschaft in Deutschland bei.

Summary

The Reception and Application of Educational Scientific Knowledge

This paper sketches the work of the “Kommission Wissenschaftsforschung” which in research and publications has focussed on the reception and application of educational scientific knowledge. Analyses on the application of educational scientific knowledge can be understood as a social scientific approach to the traditional theory-practice debate. With their concentration on different forms of knowledge they also contribute to the theoretical clarification of pedagogical disappointments. Analyses on the reception of scientific knowledge within Educational Science look at importation behavior within the discipline. This particularly concerns the specific reception of theory traditions and – also in a comparative perspective – the degree of reception of knowledge from other disciplines and cultures. In this way, the Commission contributes to the self-clarification of disciplinary profiles in Educational Science in Germany.

Nach einer repräsentativen Umfrage, die BAUMERT und ROEDER unter hauptamtlich Lehrenden der Erziehungswissenschaft Ende der 1980er-Jahre durchgeführt haben, definieren über 80% ihr eigenes Fach als „praktische Wissenschaft“ und „verfolgen mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit praktische Anliegen“. „Zugleich sind 75 Prozent der Ansicht, dass der Erfolg der Anstrengung zu wünschen übrig lasse.“ Und die Autoren fügen hinzu: „In diesem Urteil stimmen die Produzenten wissenschaftlicher Erkenntnis mit der Meinung designierter Abnehmer offenbar weitgehend überein“ (BAUMERT/ROEDER 1990, S. 112).

Solche Befunde und Bewertungen verweisen auf die Frage nach der Verwendung und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens, die auch in der Kommission Wissenschaftsforschung ihren stabilen Platz gefunden hat. Gegenüber einer Perspektive, die institutionelle Strukturen, organisatorische Vorkehrungen, Forschungs- oder Transferpraxen bevorzugt in den Blick nimmt, hat sie einen besonderen Schwerpunkt auf die Dimension des Wissens gelegt. Die auf diesen Themenbereich der Kommission bezogenen Arbeiten sollen im Folgenden knapp vorgestellt werden. Verwendung und Rezeption bezeichnen Übergänge des Wissens an Systemgrenzen, und dies in zweifacher Hinsicht: Übergänge zwischen Wissenschaft und relationierten Handlungsfeldern, d.h. zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxen, sowie Übergänge, die sich aus der internen Differenzierung des Wissenschaftssystems selbst ergeben, d.h. zwischen Erziehungswissenschaft und anderen wissenschaftlichen Disziplinen. Entsprechend lässt sich die Thematisierung dieser Übergänge nach zwei Perspektiven unterscheiden: die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungsbereichen sowie die Verwendung, genauer: die Rezeption wissenschaftlichen Wissens innerhalb der Erziehungswissenschaft.

1 Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungsfeldern

In der Tradition der Erziehungswissenschaft unterliegt diese erste Perspektive einer Dauerthematization unter dem Titel des ‚Theorie-Praxis-Problems‘.¹ Es wird traditionell als Einheitskonzept gefasst, und seine nur unzureichende Einlösung stimuliert nicht selten die Klage, welche wiederum – aus kritisch pointierter Beobachterperspektive – als Medium wechselseitiger „parasitäre(r) Selbststärkung“ (TERHART 1991, S. 131) interpretiert wird.

In Folge der Diffundierung sozialwissenschaftlicher Konzepte und Denkformen in die Erziehungswissenschaft hat sich dieses traditionelle Einheitskonzept, dem schon die theoretischen Mittel fehlen, um in einem erfahrungswissenschaftlichen Sinne ein Scheitern des Transfers von theoretischem Entwurf zu praktischen Handlungen und Entscheidungen zu erklären, gewandelt. Es wurde zu einem Differenz- und Vermittlungskonzept umgebaut, zu einem Konzept, das nicht die Trennung, aber die analytische Unterscheidung von Wissensformen und formabhängigen Wissensverwendungen präferiert (vgl. RADTKE 1996; ALISCH u.a. 1990; DEWE/RADTKE 1991; PRONDCZYNSKY 1996; VOGEL 1989, 1997; MERTEN 1999; FROMME 1997, 1999). Das Theorie-Praxis-Problem wurde – sozialwissenschaftlich ‚gereinigt‘ – in das Problem von Disziplin und Profession und in das der Spezifik und Differenz der jeweiligen Wissensformen übersetzt. Erst an einem solchen Differenzkonzept konnte Wissenschaftsforschung ansetzen.

Schon in der ersten Tagung, nach ihrer Konstituierung im Jahre 1978,² hat sich die Kommission mit der „Reflexion von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft“ (vgl. MÜLLER/TENORTH 1979) im Kontext von „Bildungsreform und Paradigmawechsel“ befasst und ein halbes Jahr später (1979) in direktem Zugriff das „Theorie-Praxis-Problem in der pädagogischen Theorie-Diskussion und Praxisreflexion der Gegenwart“ – so das Rahmenthema der Tagung – aufgenommen. Es zentrierte sich damals – in der Kontroverse zwischen LUHMANN/SCHORR (vgl. 1979a) und BENNER (vgl. 1979) – um die

provozierende systemtheoretische Fassung des Verhältnisses von strukturellem ‚Technologiedefizit der Erziehung‘ und Reflexionsproblemen der Pädagogik. Im Kontext dieser Tagung haben DRERUP/TERHART (1979) erstmals explizit das Verhältnis von „Wissensproduktion und Wissensanwendung im Bereich der Erziehungswissenschaft“ thematisiert.

Im Rahmen des Symposiums der AG Wissenschaftsforschung bei dem DGfE-Kongress in Regensburg, 1982, charakterisierten OELKERS (vgl. NEUMANN/OELKERS 1984) und LENZEN (1984) sowohl die „Verwissenschaftlichung“ wie die „Praxisorientierung“ der Erziehungswissenschaft als einen „Mythos“. Indiziert die selbstkritische Frage des Rahmenthemas nach der Erziehungswissenschaft als einer ‚überflüssigen oder verkannten Disziplin‘ (vgl. HERRMANN u.a. 1983) die Auseinandersetzung mit Problemen der Binnenlegitimierung, wurden diese Probleme zwei Jahre später ‚externalisiert‘ und auf dem DGfE-Kongress 1984 in Kiel unter dem Thema „Pädagogisierung sozialer Probleme“ (vgl. HERRMANN 1985) bearbeitet. Gebündelt wurden solche unterschiedliche Perspektiven der Theorie-Praxis-Problematik schließlich bei der Frühjahrstagung 1987 unter dem Rahmenthema ‚Pädagogik zwischen Rezeption und Eigenständigkeit‘ sowie 1988 bei dem Symposium des DGfE-Kongresses in Saarbrücken unter dem Titel ‚Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens‘.

In diesen Zeitraum Ende der 1980er-Jahre fallen auch die einschlägigen Publikationen der Kommission; die Verwendungsforschung bestimmt sogar die ersten Bände der Reihe der Kommission ‚Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft‘ im Deutschen Studien Verlag. Als erste Monographie dieser Reihe erscheint als Band 2 die Arbeit von DRERUP (1987) über den Zusammenhang von ‚wissenschaftlicher Erkenntnis und gesellschaftlicher Praxis‘. Es folgen als Band 3 die Edition von KÖNIG/ZEDLER (1989) zur ‚Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern‘ und als Band 6 die Edition von DRERUP/TERHART (1990) zum ‚Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten‘. Sie alle zeigen die Fruchtbarkeit des Differenzkonzepts, der Unterscheidung von Wissensformen und ihrer systemspezifischen Referenzen, die es erst erlauben, Übergänge und Brechungen von Wissensverwendungen sichtbar zu machen.

Vor allen Bilanzierungsdiskussionen hat die Kommission Wissenschaftsforschung damit nicht nur systematisch und auch politisch virulente Probleme der Erziehungswissenschaft aufgenommen. Sie hat damit auch, so lässt sich im selbstkritischen Rückblick sagen, die Gründe für den Sachverhalt reflektiert, dass erziehungswissenschaftliches Wissen, das im Zusammenhang der Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre in großem Umfang erzeugt worden war, in nur geringem Maße – zumindest in geringerem Maße als erwartet – Eingang in pädagogische Praxis und bildungspolitische Entscheidungen gefunden hatte. In diesem Sinne kann man die Arbeiten der Kommission zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens auch als die sozialwissenschaftlich inspirierte und gestützte erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung pädagogischer Enttäuschungen betrachten (HEID 1989; ZEDLER 1991).

Im Zuge neuer Legitimationskrisen, wie sie sich durch Empfehlungen des Wissenschaftsrates, aber auch durch neoliberale Tendenzen in Bildungs- und Wissenschaftspolitik abzeichneten, hat die Kommission Wissenschaftsforschung das Verwendungsthema erneut seit Mitte der 1990er-Jahre aufgenommen. Dies zunächst 1995 im direkten Zugriff auf das Verhältnis von ‚Erziehungswissenschaft und Wissenschaftspolitik‘ und 1999 im

Bezug auf das Thema ‚Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft‘.³ Auf solche bildungs- und wissenschaftspolitisch induzierten Kontexte lässt sich auch die Beteiligung der Kommission an der professionspolitischen Konferenz der DGfE 1999 zum Thema ‚Disziplinäres Wissen und Professionalität‘ beziehen.

Parallel dazu hat sich die Kommission mit der Frage der wechselseitigen Bedeutung und Inanspruchnahme erziehungswissenschaftlichen Wissens in unterschiedlichen Feldern befasst. Bezogen auf organisatorisch bestimmbare Orte der Wissensproduktion hat sie auf ihrer Frühjahrstagung 2000 in Siegen das ‚Verhältnis von universitärer Erziehungswissenschaft und außeruniversitärem erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Wissen‘ diskutiert und – für den rückblickenden Beobachter – auch erfahrbar gemacht. Sie hat darüber hinaus – ohne organisationsspezifische Rahmung – in zwei Tagungen 1998 die Frage der ‚Popularisierung pädagogischen Wissens‘ (DRERUP/KEINER 1999) aufgenommen. Die Diskussionen zeigen dabei nicht nur die Schwierigkeiten von Konzepten linearer Wissenstransfers – etwa am Beispiel der ‚Popularisierung von Bildungswissen im Fernsehen‘ (NOLDA 1999). Sie lassen sich auch als kritische Rückfragen an das fachliche Profil der Erziehungswissenschaft lesen, wenn darauf hingewiesen wird, dass die Höhe des Anspruchs an Steigerung auch die ‚Fallhöhe‘ bestimmt (OELKERS 1999), wenn Prozesse der Trivialisierung psychologischer Konstrukte analysiert (HOFMANN 1999, OVERBECK 1999) oder die ‚Schwierigkeiten der Pädagogik, nicht populär zu sein‘ (KRAFT 1999) kritisiert werden.

Die Themenschöpfung und -bearbeitung der Kommission Wissenschaftsforschung Ende der 1990er-Jahre ist somit einerseits gekennzeichnet durch eine gewisse ‚Resonanzbereitschaft‘ (STROB/THIEL 1998, S. 16) gegenüber aktuellen Entwicklungen in Bildungs- und Wissenschaftspolitik und andererseits durch die Wiederaufnahme von Themen der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung der 1980er-Jahre unter neuen, ambivalenten Problemstellungen. Ich nenne nur drei solcher Problemstellungen:

1. Auf der einen Seite stehen wissenschaftspolitische Erwartungen der spezifischen ‚Qualität‘ erziehungswissenschaftlichen Wissens zur Orientierung pädagogischer Praxis; auf der anderen Seite gibt es gute Gründe, Abschied von linear-hierarchischen Vorstellungen des Wissenstransfers zu nehmen. ‚Pluralität‘ (UHLE/HOFFMANN 1994; HEYTING/TENORTH 1994) theoretischer Konzepte und Richtungen zeigt sich nicht nur innerhalb der Erziehungswissenschaft, sondern auch und besonders in den Übergängen der Wissensverwendung unterschiedlicher ‚Felder‘. Über die ‚Logiken‘, nach denen spezifische Felder jeweils ‚externes‘ Wissen dem Muster ihrer eigenen Problemverarbeitung unterwerfen, es sich ‚anverwandeln‘, wissen wir noch wenig, ebenso wie über Wissensverwendung und -verarbeitung in Netzwerken oder über transnationale ‚flows of knowledge‘ und ‚travelling policies‘.
2. Auf der einen Seite beobachten wir ‚das Pädagogische‘ als ubiquitäres und zugleich fluides Phänomen – von der Talk Show bis zum Internet, von Hilfe oder Beratung bis Verkauf –, auf der anderen Seite verfügen wir noch nicht über hinreichend präzise analytische Kategorien der Unterscheidung und methodische Instrumente und Verfahren der empirischen Analyse solcher auch organisatorisch entgrenzter Wissensformen.
3. Auf der einen Seite gewinnen ‚Wissen‘ und Wissensordnungen, zumindest als gesellschaftliche Leitformeln (‚Wissengesellschaft‘), an Bedeutung. Dies schlägt sich nicht nur nieder in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, wenn versucht wird, Konzepte der Modularisierung und Curricularisierung mit dem klassischen Bildungskon-

zept zu amalgamieren, sondern auch in gesteigerter gesellschaftlicher Akzeptanz enzyklopädischen Wissens – von SCHWANITZ bis zu Trivial Pursuit und zu millionenschweren TV-Shows. Auf der anderen Seite steht die noch immer ungelöste und kontroverse Frage, ob erziehungswissenschaftliches Wissen – trotz (oder vielleicht wegen) der vielen neuen Einführungen in die Erziehungswissenschaft – überhaupt begründet kanonisierbar ist – inklusive aller Folgeprobleme z.B. für Qualitätssicherung und Evaluation. Über ein erziehungswissenschaftliches ‚Proprium‘ zu verfügen würde es vielleicht erleichtern, Strukturierungs- und Legitimationserwartungen zu entsprechen. Jedoch trägt die mit diesem Problem verbundene Beschwernis auch zur relativen Verschleißfestigkeit des Faches und seiner Wissens- und Denkform bei – sei es im Modus gegenstandsbezogener Kritik, methodologischer Kontroverse oder des Changierens im ‚Zwischen‘.

Mit der Bearbeitung von Fragen der Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens leistet die Kommission Wissenschaftsforschung einen Beitrag zur Aufklärung von Wissensübergängen. Sie richtet den Blick nach ‚außen‘, auf die Durchlässigkeit und die Modi der Transformation disziplinär erzeugten Wissens – noch jenseits aller disziplinären Bindendifferenzierungen – in gesellschaftliche und pädagogische Verwendungs-, d.h. Handlungs- und Entscheidungskontexte und berücksichtigt zunehmend auch die umgekehrte Richtung. Die Bestimmung des ‚Innen‘ und ‚Außen‘ ist freilich abhängig von der jeweiligen kategorialen Fixierung des Gegenstandes; sie erhält im Blick auf die Rezeption ‚fremd‘disziplinären Wissens innerhalb der Erziehungswissenschaft eine andere Perspektive.

2 Rezeption wissenschaftlichen Wissens innerhalb der Erziehungswissenschaft

Diese zweite, hier knapp zu skizzierende Perspektive richtet den Blick auf die Durchlässigkeit, das ‚Importverhalten‘ der Erziehungswissenschaft im Medium der Rezeption wissenschaftlichen Wissens anderer Disziplinen, aber auch im Medium der Rezeption ihrer eigenen Geschichte. Entsprechend lassen sich zwei Linien bisheriger Arbeiten der Kommission unterscheiden. Die eine widmet sich primär der Rezeption von Theorietraditionen in der Erziehungswissenschaft. Sie ist nicht immer eindeutig auf schwerpunktmäßige Tagungsthemen beziehbar, sondern – in unterschiedlichen Facetten – in einer Vielzahl von Einzelbeiträgen unterschiedlicher Tagungen dauerhaft präsent. Als eigenes Schwerpunktthema hat die AG Wissenschaftsforschung das Rezeptionsproblem erstmals 1985 unter dem Titel ‚Aneignung wissenschaftlicher Traditionen als Problem der Pädagogik‘ (vgl. ZEDLER/KÖNIG 1989) aufgenommen. Nach längerem zeitlichen Abstand hat sie schließlich 1996 die Rezeption bzw. Gründe der Nicht-Rezeption von NIETZSCHE in der Pädagogik (vgl. NIEMEYER u.a. 1998) diskutiert.

Die zweite Linie der Arbeiten der Kommission ist durch empirische Untersuchungen zum Grad der Rezeption von fremddisziplinärem und -kulturellem Wissen innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft, die auch international vergleichende Perspektiven berücksichtigen, gekennzeichnet. Bei der Herbsttagung der Kommission 1988 in Frankfurt, auf einem Symposium im Rahmen des DGfE-Kongresses 1994 in Dortmund und bei der

Frühjahrstagung 1997 in Karlsruhe wurden Ergebnisse von größeren, auch von der Kommission mitgetragenen Forschungsprojekten, vorgestellt, die auch die Frage der Rezeption in den Blick empirischer Wissenschaftsforschung nahmen (vgl. KEINER/SCHRIEWER 1990; KEINER 1999). Die im internationalen Vergleich z.B. zu Frankreich ermittelten Befunde zeigen dabei eine hohe eigendisziplinäre Schließung der Kommunikation der deutschen Erziehungswissenschaft, d.h. relativ geringe Importbereitschaft sowohl hinsichtlich des Wissens anderer (Nachbar-)disziplinen als auch des erziehungswissenschaftlichen Wissens anderer Nationen und Kulturen. Arbeiten der Kommission zur Wissensrezeption sind schließlich auch mit unterschiedlicher Gewichtung und Perspektive in die Bilanzierungsdiskussionen der DGfE eingegangen.

Auch im Blick auf die Rezeption wissenschaftlichen Wissens innerhalb der Erziehungswissenschaft ergeben sich offene Anschlussfragen, die weitere Arbeiten der Kommission Wissenschaftsforschung in historischer, empirischer und vergleichender Perspektive anregen können:

1. Welche Selektivität regiert die Rezeption von ‚Klassikern‘, von sozialwissenschaftlichen Theorien, von fremdkulturellem Wissen, und welche Funktion lässt sich dieser Rezeption zuschreiben?
2. Wie unabhängig oder in welcher Form der Abhängigkeit denkt und arbeitet die Erziehungswissenschaft im Bezug auf das historisch, kulturell oder disziplinär ‚Andere‘? Wie ‚nah‘ oder ‚fern‘ sind ihrem Denken die ihr assoziierbaren Handlungsfelder und deren Schwierigkeiten bzw. die ihr relationierten Nachbardisziplinen des Wissenschaftssystems und deren Probleme. Anders formuliert: Wenn Erziehungswissenschaft als ‚Reflexion im Erziehungssystem‘ (LUHMANN/SCHORR 1979b) verstanden werden kann, und wenn es zugleich zutrifft, dass Geschichte und Struktur von Erziehungssystemen in hohem Maße von nationalen und kulturellen Besonderheiten bestimmt sind, ist dann nicht zu erwarten, dass erziehungswissenschaftliche Kommunikation sich primär auf ‚einheimisch‘ erzeugtes Wissen bezieht? Gilt dies auch für Partialpädagogiken? Und was bedeutet dies im Vergleich zu szientifischen Standards anderer Disziplinen, insbesondere angesichts aktueller bildungs- und wissenschaftspolitischer Erwartungen an Internationalität und Interdisziplinarität auch für erziehungswissenschaftliche Kommunikation?

Mit der Bearbeitung von Fragen der Rezeption des historisch, kulturell oder disziplinär ‚Anderen‘ innerhalb der Erziehungswissenschaft trägt die Kommission Wissenschaftsforschung nicht nur zur ‚Importmessung‘ oder zur Selbstaufklärung der Disziplin im Medium ihrer Forschungspraxis bei. Sie beteiligt sich forschend an der Diskussion ihres spezifischen disziplinären Profils. Sie richtet den Blick nach ‚innen‘, auf die Rezeption und Modi der Transformation ‚außen‘ erzeugten wissenschaftlichen Wissens in kommunikative Räume der Erziehungswissenschaft.

Verwendung und Rezeption, verwendet werden und verwenden, der Blick auf Ausfrangungen und Übergänge zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ kennzeichnen den hier skizzierten Teilaspekt der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft und der Arbeiten der Kommission. In historischer, empirischer und vergleichender Perspektive kann sie dann auch im Rahmen Allgemeiner Erziehungswissenschaft vielleicht zur Risiken- und Folgenabschätzung künftiger Entwicklungen beitragen – ohne ‚Disziplinierungs‘absichten, ohne Dogmatik, ohne Kassandrarufer –, sondern gestützt auf historisch informierte, theoretisch inspirierte und empirisch fundierte Selbstbeobachtung und Selbstaufklärung.

Anmerkungen

- 1 Folgt man in vergleichender Perspektive der Analyse von WAGNER/WITTROCK (1991) für die Sozialwissenschaften, dann scheint dieses Dauerproblem auch mit der relativ ausgeprägten akademischen Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft in Deutschland verknüpft zu sein; vgl. auch KEINER/SCHRIEWER 2000.
- 2 Die Angaben zu Rahmenthemen und zu Beiträgen der Tagungen der Kommission Wissenschaftsforschung sind der Dokumentation, die Klaus-Peter HORN zur Geschichte der Kommission erstellt und zur ersten Sektionssitzung 2001 vorgelegt hat, entnommen. Die Literaturverweise beziehen sich auf den jeweils veröffentlichten Titel, der nicht immer mit dem Titel des Vortrags identisch ist.
- 3 Entsprechende Editionen erschienen 2001 (KEINER/POLLAK 2001 und KEINER 2001).

Literatur

- ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.) (1990): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28). – Braunschweig.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28). – Braunschweig, S. 79-128.
- BENNER, D. (1979): Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. LUHMANN und K.-E. SCHORR. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 25, S. 367-375.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). – Weinheim, S. 143-162.
- DRERUP, H. (1987): Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 2). – Weinheim.
- DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 22). – Weinheim.
- DRERUP, H./TERHART, E. (1979): Wissensproduktion und Wissensanwendung im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 25, S. 377-394.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.) (1990): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 6). – Weinheim.
- FROMME, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. – Neuwied.
- FROMME, J. (1999): Die Vielfalt der Wissensformen in der Pädagogik: Überlegungen zur Pluralisierung im Zeichen der Postmoderne. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 53, S. 83-101.
- HEID, H. (1989): Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3). – Weinheim, S. 111-124.
- HERRMANN, U./OELKERS, J./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E. (1983): Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. In: BENNER, D./HEID, H./THIERSCH, H. (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. (Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft). – Weinheim, S. 443-463.
- HERRMANN, U. (1985): Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums. In: HEID, H./KLAFKI, W. (Hrsg.): Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26.-28. März 1984 in der Universität Kiel. (Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft). – Weinheim, S. 35-41.

- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- HOFMANN, C. (1999): Trivialisierung psychologischer Konstrukte in pädagogischen Handlungsfeldern. In: DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 22). – Weinheim, S. 89-103.
- KEINER, E./SCHRIEWER, J. (1990): Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 36, S. 99-119.
- KEINER, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 21). – Weinheim.
- KEINER, E./SCHRIEWER, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation/Rivista svizzera di scienze dell'educazione, Jg. 22, H.1, S. 27-50.
- KEINER, E. (Hrsg.) (2001): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- KEINER, E./POLLAK, G. (Hrsg.) (2001): Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 3). – Weinheim.
- KRAFT, V. (1999): Über Schwierigkeiten der Pädagogik, nicht populär zu sein. In: DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 22). – Weinheim, S. 65-71.
- LENZEN, D. (1984): Delegitimation durch Praxisorientierung. Zum Motivwandel praxisbezogener Studien in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 38, Sonderheft, S. 47-59.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (1979a): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 25, S. 345-365.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (1979b): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. – Stuttgart.
- MERTEN, R. (1999): Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, S. 195-208.
- MÜLLER, S. F./TENORTH, H.-E. (1979): Aspekte des Paradigmawechsels am Beispiel der Theorie des Bildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 25, S. 853-881.
- NEUMANN, D./OELKERS, J. (1984): Verwissenschaftlichung als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30, S. 229-252.
- NIEMEYER, C./DRERUP, H./OELKERS, J./POGRELL, L. v. (Hrsg.) (1998): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 19). – Weinheim.
- NOLDA, S. (1999): Popularisierung von Bildungswissen im Fernsehen. In: DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 22). – Weinheim, S. 157-179.
- OELKERS, J. (1999): Anspruch und Fallhöhe: Zum Verlust der „Hohen Werte“ in der Erziehung. In: DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 22). – Weinheim, S. 73-86.
- OVERBECK, A. (1999): Schrift - Mündlichkeit - Bebilderung. Zur Popularisierung von Textverstehen zwischen Hermeneutik, Pädagogik und Psychoanalyse. In: DRERUP, H./KEINER, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 22). – Weinheim, S. 105-124.
- PRONCZYNSKY, A. v. (1996): Zwischen ‚Vermittlung‘ und ‚Distanz‘. Entparadoxierung des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik durch Wissenschaftsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 72, S. 401-425.
- RADTKE, F.-O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung [Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung]. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 8). – Opladen.
- STROB, A.M./THIEL, F. (1998): Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994. In: STROB, A.M./THIEL, F. (Hrsg.): Er-

- ziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 9). – Weinheim, S. 9-32.
- TERHART, E. (1991): Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). – Weinheim, S. 129-141.
- UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.) (1994): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 16). – Weinheim.
- VOGEL, P. (1989): Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. – Weinheim, S. 429-445.
- VOGEL, P. (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 73, S. 415-427.
- WAGNER, P./WITTROCK, B. (1991): States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences. In WAGNER, P./WITTROCK, B./WHITLEY, R. (Eds.), Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines. – Dordrecht, pp. 331-357.
- ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.) (1989): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 1). – Weinheim.
- ZEDLER, P. (1991): Zur Bilanz des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungsplanung. Politisch-administrative Filter der Rezeption und Verwendung von Bildungsforschung im Bereich staatlicher Bildungsplanung. In: BECK, K./KELL, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. – Weinheim, S. 229-250.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Edwin Keiner, Universität Frankfurt, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Postfach 11 19 32, D-60054 Frankfurt/M., E-mail: Keiner@em.uni-frankfurt.de

Peter Vogel

Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?

Zusammenfassung

In diesem letzten Beitrag wird in knapper Form – nach der Darstellung der Geschichte und der Hauptarbeitsgebiete der Kommission durch die vorhergehenden Beiträge – der Focus auf die spezifische Funktion unserer Kommissionsarbeit für die Allgemeine Erziehungswissenschaft gerichtet (1), der kommissionstypische „Denkstil“ angesprochen (2) und der Schwerpunkt der weiteren Kommissionsarbeit vorgestellt (3). Die ursprüngliche Diktion eines Vortrags, der zur Diskussion anregen soll, wurde beibehalten.

Summary

Institutionalized Self-Criticism – The role of the Commission "Social Studies of Science"

In this last paper, following the presentation of the history and main fields of work of the Commission in the previous contributions, the focus will turn to the specific function of our work for General Education Theory (1). Next, the Commission's "way of thinking" will be characterized (2) and the focal points for future work will be presented. The text was originally written as a lecture to stimulate discussion and the text's diction has been maintained here.

I

„Wissenschaftsforschung als institutionalisierte Selbstkritik“ ist ein Versuch, die Aufgaben unserer Kommission in Relation zur Gesamtdisziplin in griffiger Form zu beschreiben und zu erklären, inwiefern die anderen Kommissionen von unserer profitieren können, wobei natürlich erst die Explikation die Schwierigkeiten dieser Formulierung deutlich macht.

Wissenschaftsforschung ist – nach einer knappen Definition von Elmar TENORTH (1975, S. 255) – die „rationale und soziale Rekonstruktion der Theorie(n) und Theorieproduktion und ihrer Determinanten“. Institutionalisiert ist sie insofern, als diese Art von Fragen eben nicht – wie sicherlich in anderen Kommissionen – gelegentlich behandelt wird, sondern in einer eigenen Kommission systematisch und mit einer gewissen Planmäßigkeit. Das Spektrum der möglichen Fragen hat Klaus-Peter HORN vorgeführt. Will man das Spezifikum gegenüber den anderen im Laufe der Tagung vorgestellten wissenschaftlichen Zugängen beschreiben, dann fällt zunächst die Sonderstellung hinsichtlich der Gegenstandskonstitution ins Auge: Die Produktion des Wissens im Rahmen der institutionalisierten Erziehungswissenschaft – also auch des Wissens, das die anderen drei Kommissionen erzeugen –, ist Gegenstand von Wissenschaftsforschung.

Insofern fällt diese Forschung aus dem Rahmen der gängigen Erkenntnisbemühung der Erziehungswissenschaft:

- Es fällt kein pädagogischer Gewinn ab – sofern man das von erziehungswissenschaftlicher Forschung erwartet –, weil Wissenschaftsforschung definitiv keinen pädagogischen Auftrag hat. Guido POLLAK hat darauf ausdrücklich hingewiesen.
- Es ist aber auch insofern keine genuin erziehungswissenschaftliche Forschung, als keine (oder keine unmittelbaren) Erkenntnisse über den Objektbereich Erziehung, Bildung, Bildungssystem etc. erzeugt werden.

Diese eximierte Position wird noch verstärkt durch die Überlegung, dass ja Wissenschaftsforschung grundsätzlich metadisziplinär ausgelegt ist. Wissenschaftsforschung erforscht genauso die Theorieproduktion der Physik oder der Psychologie und ist in unserem Fall gewissermaßen nur zufällig auch in der Erziehungswissenschaft angesiedelt.

Alles das lässt dann doch die Frage aufkommen: Kann die „normale“ forschende und lehrende Erziehungswissenschaft eigentlich von den Ergebnissen der Wissenschaftsforschung profitieren, und wenn, dann wie?

Bevor man sich dieser Frage zuwendet, sollte man sich vergegenwärtigen, dass die Kolleginnen und Kollegen, die in diesem Bereich arbeiten, keine Stellen für Wissenschaftsforschung innehaben, sondern meistens solche für Allgemeine Erziehungswissenschaft, und auch in ihrer akademischen Alltagspraxis meist im Bereich der „normalen“ Allgemeinen Erziehungswissenschaft forschen und lehren, sich also immer in der Doppelrolle als Beobachtungsgegenstand und als Beobachter befinden.

Wenn etwa ein Erziehungswissenschaftler, der selbst bestimmte Gewohnheiten bei der Kenntnisnahme von erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur hat (ein Problem, das von größter Bedeutung für die Praxis des wissenschaftlichen Diskurses ist, aber im Detail noch nicht erforscht wurde und insofern eine typische Aufgabe für die Kommission Wissenschaftsforschung darstellt), und eben diese Rezeptionsgewohnheiten bei der Zunft der Erziehungswissenschaftler untersucht, begibt er sich in ein Distanzverhältnis zu seiner wissenschaftlichen Alltagspraxis. Er nimmt vorübergehend die Beobachterperspektive ein, ohne seinen alten Platz aufzugeben.

Kann nun die Allgemeine Erziehungswissenschaft oder – bezogen auf die Personalunion – der allgemeine Erziehungswissenschaftler etwas von der Wissenschaftsforschung lernen? Wenn ich versuche, mir selbst Rechenschaft darüber abzulegen, was ich von der Mitarbeit in dieser Kommission für mein Alltagsgeschäft als allgemeiner Erziehungswissenschaftler gelernt habe, der Vorlesungen über Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und Sozialisationstheorie, Seminare über Bildungstheorien, PESTALOZZI, KANT und ROUSSEAU hält und alle diese Themen prüft, dann fallen mir doch einige Ergebnisse ein (also eine sehr subjektive Auswahl der Erträge der Forschung der Kommission):

- Die Ergebnisse aus der Rezeptionsforschung haben in hohem Maße dazu beigetragen, meine Illusionen über die sogenannte Praxisrelevanz akademisch-erziehungswissenschaftlichen Wissens abzutragen. Wer heute immer noch behauptet, dass das am Schreibtisch des Erziehungswissenschaftlers erzeugte Wissen und die darauf aufbauenden pädagogischen Empfehlungen dadurch ihren Sinn und ihre Rechtfertigung bekommen, dass sie der Verbesserung der pädagogischen Praxis dienen, ist im besseren Fall schlicht uninformiert und im schlechteren Fall an Aufklärung über die tatsächlichen Zusammenhänge nicht interessiert;

- desillusionierend haben auch – wenn es denn noch möglich war – die punktuell erarbeiteten Daten hinsichtlich der Lern- und Lesegewohnheiten unserer Studierenden gewirkt;
- die historische Erklärung der Selbstdefinition der Erziehungswissenschaft als praktischer Wissenschaft (ein Thema eher aus der Anfangszeit der Kommission) hat mir geholfen, eine ganze Reihe von unverbunden scheinenden Argumenten, Deutungsmustern, Widersprüchen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu verstehen;
- überrascht hat mich die relative „Normalität“ der Erziehungswissenschaft, verglichen mit anderen etablierten und als seriöser geltenden Wissenschaften und gemessen mit den üblichen Indikatoren im Wissenschaftssystem, wobei allerdings noch hinreichend viel erklärungsbedürftige „Unnormalität“ übrig blieb;
- die Diskussion um die systematische Unterscheidung von Formen pädagogischen Wissens nach Herkunft, Geltungskriterien, interner Konsistenz, Verwendungssituationen etc. hat sich als Schlüssel zur Auflösung einer ganzen Kette von kognitiven Dissonanzen in meinem Kopf und in den Köpfen von Studierenden bewährt.

Wenn man die Frage nach dem Nutzen der Wissenschaftsforschung für die Erziehungswissenschaft etwas weniger persönlich formulieren will, dann lässt sich festhalten: Die Selbstthematisierung der Erziehungswissenschaft kann zum theoretischen Fortschritt der Erziehungswissenschaft insofern beitragen, als sowohl die „soziale“ wie die „rationale“ Rekonstruktion auf theoretische Leerstellen, Widersprüche, unklare Begrifflichkeiten, nicht wahrgenommene Alternativen usw. aufmerksam machen. Diese Ergebnisse lassen sich durch „Perspektivenwechsel“ (im Sinne des Wechsels von Geltungsebenen) von analytischen Ergebnissen in theoretische Vorschläge transformieren (oder von der Ebene einer Beobachtung zweiter Ordnung auf die Ebene einer Beobachtung erster Ordnung). In dieser kritischen Funktion ist das Anliegen – nicht der methodische Zugriff – der Wissenschaftsforschung durchaus kompatibel mit dem Anliegen einer kritischen Bildungsphilosophie, die durch ihre Analysen verhindern will, dass „vorliegende Geltungsansprüche, Überzeugungen, Methoden nicht zu einem selbst- und andere täuschenden Zwang werden“ (FISCHER 1989, S. 95).

II

Meine Bilanz als allgemeiner Erziehungswissenschaftler hinsichtlich des Nutzens der Wissenschaftsforschung für die Erziehungswissenschaft fällt also durchaus positiv aus, ebenso wie die Bilanz des Wissenschaftsforschers, was den Diskussionsstil in der Kommission betrifft. Damit ist ein Sachverhalt angesprochen, der wiederum eines der vielen von uns noch zu bearbeitenden Themen darstellt, nämlich der argumentative Habitus in unterschiedlichen Wissenschaftlergemeinden innerhalb unserer Disziplin (ein Segment des auf der Tagung diskutierten Themas „Denkstil“). In den Berichten zur Kommissionsarbeit lässt sich dies nur teilweise vermitteln. Wenn ich beschreiben sollte, was den typischen Argumentationshabitus in der Kommission Wissenschaftsforschung kennzeichnet, dann ist der Stil zunächst einmal ziemlich offen bis rücksichtslos, in dem Sinn, dass nur das Argument zählt und jedes Argument grundsätzlich bestreitbar ist; kritische Distanz auch und insbesondere gegenüber den heiligen Kühen, den ehrfurchtgebietenden einheimischen Begriffen und den dominanten Denkfiguren des gegenwärtigen Diskurses ist *conditio sine qua non* der Arbeit.

Das zweite Merkmal ist ein leichter Zynismus gegenüber der Erziehungswissenschaft als sozialem System und gegenüber seinen Produkten, der sich automatisch einstellt und unvermeidbar ist, wenn man zuviel über die Determinanten des Funktionierens dieses Systems weiß.

Das dritte Merkmal ist, dass auf unseren Tagungen eine entspannte Atmosphäre herrscht; das ist wiederum eine Folge aus den ersten beiden Merkmalen und insofern Bedingung der Ernsthaftigkeit unserer Arbeit.

Ich denke, dass damit der funktionale Kern des Beitrages unserer Kommission für die Allgemeine Erziehungswissenschaft beschrieben ist. Ich möchte noch einige Überlegungen anschließen, die unsere weitere Arbeit betreffen und die innerhalb der Kommission – wie es sich gehört – kontrovers diskutiert werden.

III

Die Kommission hat sich – durchaus selbstkritisch – mit der Frage beschäftigt, welche Einzelthemen sie eigentlich bearbeiten soll im Kontext der Kriterien:

- Was ist notwendig für die Disziplin?
- Wofür hat die Kommission durch ihre Mitglieder hinreichend viel Kompetenz?
- Wer ist bereit und in der Lage, die Bearbeitung der Themen zu organisieren (vor dem Hintergrund des schon erwähnten Umstandes, dass die meisten unserer Mitglieder Wissenschaftsforschung gewissermaßen im Nebenerwerb betreiben),

wobei die drei Fragen in der Regel nicht zu konvergenten Antworten führen.

Drei Großthemen sind es, die uns derzeit beschäftigen:

1. Das eine ist die Überlegung, dass wir uns im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Gesamtdiskurses nur Gehör verschaffen können, wenn wir auf die Teildisziplinen zugehen, die sich auf dem Weg in eine vermeintliche Selbständigkeit befinden, um ihnen gewissermaßen vor Ort deutlich zu machen, dass sich ein Teil ihrer Probleme eben nicht mit ihren teildisziplinären Denkmitteln lösen lässt. Die Umsetzung dieser Strategie kann in Beiträgen unserer Mitglieder bei Tagungen anderer Kommissionen bestehen (wie z.B. in der Sozialpädagogik geschehen), durch das Einladen von Vertretern anderer Teildisziplinen auf unsere Tagungen (geplant für den Herbst diesen Jahres in Stuttgart mit ausgewählten Schulpädagogen zum Thema „Die schulpädagogische Denkform“), oder in gemeinsamen Treffen.
2. Das zweite Thema betrifft das von der Kommission vorbereitete und auf der Professionpolitischen Konferenz 1999 vorgestellte Projekt eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft (KCE), dessen Grundgedanken – unter anderem Definition und Modularisierung von Basiseinheiten erziehungswissenschaftlichen Wissens – dann weiter an Plausibilität gewinnen würden, wenn man diese Module erarbeiten und sowohl sachlogisch wie empirisch evaluieren würde. Dieses Projekt könnte an unterschiedlichen Standorten durchgeführt werden und betrifft zugleich eine zentrale Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Über die Bedeutung dieses Projekts angesichts des hochschulpolitischen Umfeldes von gestuften Studiengängen, ECTS-System und Akkreditierungsagenturen möchte ich nur eine Anmerkung machen: Wenn die Allgemeine Erziehungswissenschaft dieses Problem nicht regelt, werden es andere für uns tun.

3. Das dritte Thema hat mit dem Datenreport Erziehungswissenschaft (OTTO u.a. 2000) zu tun, der von einer vom DGfE-Vorstand beauftragten Gruppe erarbeitet wurde. Die Kommission wurde nicht damit beauftragt, wohl aber sind einige der Autoren Kommissionsmitglieder. Dieser Datenreport ist nach unserer Auffassung ein ausgesprochener Fortschritt für die Erziehungswissenschaft, ungeachtet dessen, dass die Ergebnisse natürlich optimierungsfähig sind. Diese Daten bilden gewissermaßen die Oberflächenstruktur der Erziehungswissenschaft ab. Sie müssten – im Sinne institutionalisierter Selbstkritik – ergänzt werden um Daten und Analysen zu den Inhalten, den Selbstdefinitionen, den Relevanzkriterien in Forschung und Lehre an unterschiedlichen Standorten, und die Berichterstattung müsste auf Dauer gestellt werden. Damit ist ein Projekt beschrieben, das zweifellos die Möglichkeiten der Kommission Wissenschaftsforschung übersteigt; aber irgend jemand muss einmal mit der Bearbeitung dieses Komplexes beginnen.

Literatur

- TENORTH, H.-E. (1975): Thesen zur Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, Heft. 3, S. 255-261.
 FISCHER, W. (1989) Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. – St. Augustin.
 OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. – Opladen.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Peter Vogel, Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik im FB 12, 44227 Dortmund, E-mail: pvogel@fb12.uni-dortmund.de

Autorenspiegel

Cloer, Ernst; Dr. phil., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Hildesheim. – Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung; Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Pädagogische Anthropologie, Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik.

Glaser, Edith; Dr., Privatdozentin an der Universität Halle. – Arbeitsschwerpunkte: Historische Erziehungswissenschaft; Biographieforschung; Wissenschaftsforschung; Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung.

Göhlich, Michael; Dr. phil., Privatdozent und wissenschaftlicher Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft, TU Berlin. – Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Historische Pädagogik, Schulpädagogik.

Horn, Klaus-Peter; Dr., wissenschaftlicher Assistent am Institut für Allgemeine Pädagogik, Abt. Historische Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin; z.Zt. Vertreter der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialgeschichte der Erziehung im FB 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund. – Arbeitsschwerpunkte: Theorie, Geschichte und Empirie erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Wissens, Historische Bildungsforschung.

Keiner, Edwin; Dr., Privatdozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt. – Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Wissenschaftsforschung und -geschichte der Erziehungswissenschaft, Wissenstheorie, Methodologie, vergleichende Bildungsforschung.

Klika, Dorle; Dr., Privatdozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Hildesheim. – Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Historische Bildungsforschung, Gender Studies.

Masschelein, Jan; Dr., Professor am Centrum voor fundamentele pedagogiek der Katholieke Universiteit Leuven. – Arbeitsschwerpunkte: Erziehungsphilosophie, Sozialphilosophie und Intersubjektivitätstheorien.

Müller, Hans-Rüdiger; Dr., Privatdozent am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen; z. Zt. Lehrstuhlvertretung für Allgemeine Pädagogik an der Bergischen Universität – GHS Wuppertal. – Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Erziehung und Bildung, pädagogische Anthropologie, ästhetische Bildung, Kinder- und Jugendhilfe.

Pollak, Guido; Dr., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau. – Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie und jüngere Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, gesellschaftliche Bedingungen von Theorie und Praxis der Erziehung, Aufgabe und Stellung der Allgemeinen Pädagogik in der universitären Lehrerbildung.

Priem, Karin; Dr., Privatdozentin an der Universität Tübingen; z. Zt. Vertretungsprofessorin an der Universität Bonn. – Arbeitsschwerpunkte: Historische und Systematische Erziehungswissenschaft; Biographieforschung; Wissenschaftsforschung.

Prondczynsky, Andreas von; Dr. phil. habil., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Flensburg. – Arbeitsschwerpunkte: Historiographie der pädagogischen Geschichtsschreibung; Historische Wissenschaftsforschung (z. B. Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft); Herbartianismusforschung; Ethische Bewegungen und Neue Erziehung; Zusammenhänge zwischen Lebensreform und Reformpädagogik; Bildungstheorie und Wissensgesellschaft.

Ricken, Norbert; Dr., Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. – Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Theorie und Disziplinengeschichte, Erziehungsphilosophie, historisch-pädagogische Anthropologie und Subjektivitätstheorien.

Ruhloff, Jörg; Dr.; Professor für Systematische und Historische Pädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal. – Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Systematik problematisierender Konzepte von Bildung, Erziehung und Unterricht.

Schulze, Theodor; Dr. phil.; Professor em. Universität Bielefeld. – Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Pädagogische Ikonologie.

Sting, Stephan; Dr. phil. habil., Hochschuldozent am Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit der Technischen Universität Dresden. – Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Bildungstheorie, Sozialpädagogik und Gesundheit, Interkulturalität, pädagogische Medienforschung.

Vogel, Peter; Dr., Professor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, FB 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund. – Arbeitsschwerpunkte: Differenz und Zusammenhang pädagogischer Wissensformen, Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, Strukturen eines Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.

Westphal, Kristin; Dr. phil., Vertretungsprofessur am Fachbereich für Kultur- und Sozialwissenschaft der Justus Liebig Universität Gießen. – Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik zu Themen neuerer Technologien und Medien aus der Perspektive von Körper- und Wahrnehmungstheorien, Methoden der Eigen- und Fremdbeobachtung. Ästhetisch-ästhesiologische Dimensionen von Bildungsprozessen.

Wigger, Lothar; Dr. phil. habil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am FB 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund. – Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie und Bildungsforschung, erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung, Argumentationstheorie, pädagogische Ethik und Handlungstheorie.

Wimmer, Michael; Dr. phil., Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. – Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie; Dekonstruktion und Pädagogik; Psychoanalyse, Medientheorie und Kulturwissenschaft.

Wulf, Christoph; Dr. phil., Professor für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin. – Arbeitsschwerpunkte: Historische Anthropologie, Pädagogische Anthropologie; Ritualforschung, mimetische Grundlagen sozialen Handelns, interkulturelles Lernen.

Zirfas, Jörg; Dr. phil., Privatdozent am Institut für Allgemeine Pädagogik an der Freien Universität Berlin. – Arbeitsschwerpunkte: Historische Pädagogische Anthropologie; Erziehungs- und Bildungsphilosophie; Pädagogische Ethik, Qualitative Sozialforschung.